

Florin Cioban

ELEMENTE DE METODICĂ
A PREDĂRII LIMBII ȘI
LITERATURII ROMÂNE

Eötvös Loránd Tudományegyetem

Elemente de metodică a predării limbii și literaturii române

Bölcsészet- és Művészetpedagógiai Kiadványok 5.

Florin Cioban

**Elemente de metodică
a predării limbii și
literaturii române**

Eötvös Loránd Tudományegyetem
Budapest, 2015

Bölcsészet- és Művészetpedagógiai Kiadványok 5.

Sorozatszerkesztők:
Antalné Szabó Ágnes
Major Éva

Szerkesztő:
Tóth László

Lektor:
Machhourné Nikula Stella

Technikai munkatárs:
Juhász Béla Jr.

Borítótervező:
Dobos Gábor

A kiadvány a TÁMOP 4.1.2.B.2-13/1-2013-0007 számú, „Országos koordinációval a pedagógusképzés megújításáért” című pályázat támogatásával készült.

ISSN 2416-1942 (online)
ISSN 2416-1772 (nyomtatott)
ISBN 978-963-284-635-4

© ELTE, 2015
Minden jog fenntartva: Eötvös Loránd Tudományegyetem

Online kiadás

Tartalom

Introducere.....	7
1. Sugestii metodologice și activități de învățare	10
2. Lectura explicativă	15
3. Sensul analizei literare	20
4. Diversitatea textelor și caracterul polivalent al lecturii explicative	22
5. Abordarea textului liric	29
6. Abordarea textului epic	33
7. Personajul literar.....	37
8. Textul literar și textul nonliterar.....	40
9. Receptarea noțiunilor de limbă.....	43
10. Metode moderne de formare în predarea disciplinei didactica limbii și literaturii române în liceu.....	48
11. Teoria și practica textului versificat în clasele de liceu	51
12. Evaluarea la disciplina.....	63

Introducere

Componenta esențială a curriculum-ului care vizează finalitățile educaționale ale disciplinei limbii și literaturii române în gimnaziu și liceu o reprezintă obiectivele-cadru. Acestea sunt un reper al schimbărilor de comportament atât ale profesorului cât și ale elevului, consemnând, în general, performanțele la limba și literatura română care trebuie atinse de către elevi la finele treptei gimnaziale de învățământ, în contextul noului model didactic.

Derivând din obiectivele generale, obiectivele de referință trebuie să beneficieze de o formulare de așa manieră încât să exprime cu exactitate competențele care urmează a fi formate prin intermediul unor cunoștințe și valori ale limbii și literaturii române. Obiectivele de referință se prezintă sub forma unor concretizări, prin situații de învățare caracteristice nivelului de instruire avut în vedere¹. Acestea acoperă cele trei sfere de dezvoltare a personalității: intelectuală (obiective cognitive – cunoștințe), psihomotrică (obiective tehnologice – capacități), motivațional-afectivă (atitudini) și au un caracter preponderent formativ, prin faptul că arată:

- ce e recomandat să știe elevul;
- ce trebuie acesta să știe să facă;
- ce atitudini trebuie să-și formeze pe parcursul fiecărei clase.

Conținuturile-cadru sunt propuse în prezentele manuale, având drept scop realizarea obiectivelor generale și de referință; manualele sunt nondirective, flexibile și au un caracter orientativ. Conținuturile învățării includ cele două domenii ale disciplinei: limba română și literatura română, fiind ordonate pe unități de învățare și repartizate pe clase într-o viziune de ansamblu. Conținuturile acestor manuale nu trebuie considerate o „tablă de materii”, ci un sistem de referință pentru viitorii beneficiari ai manualelor de limba și literatura română care vor avea libertatea de a decide în ceea ce privește selectarea lor, precum și în sfera modalității de abordare didactică a materiei.

Componenta metodologică a acestor manuale schițează în linii mari transformările din activitatea didactică a profesorului în gimnaziu, din perspectiva inovațiilor preconizate. Acestea se referă la modernizarea procesului educațional și subliniază caracterul formativ al învățării. Profesorul va trebuie să tindă în permanență spre atingerea obiectivelor, prin abordarea conținuturilor, contextelor și tipurilor de

¹ CUCOȘ, Constantin, *Pedagogie*, ediția a II-a revăzută și adăugită, Polirom, Iași, 2002.

activități propuse prin metodologii pe care acesta le va considera adecvate situației. Metodele interactive utilizate de profesor presupun o serie de acțiuni menite să-i determine pe elevi a-și forma competențe de muncă intelectuală independentă în vederea eficientizării procesului de învățare, prin tehnici eficiente. Alegerea metodelor, procedeele, a materialelor didactice corespunzătoare, precum și proiectarea unor activități suplimentare vor evidenția capacitatea creatoare a profesorului în aplicarea materiei de studiu.

Taxonomia obiectivelor educaționale elaborată de B. S. Bloom, care se bucură de reputație, își are originea tocmai în problemele de examinare și evaluare, ideea definirii operaționale a obiectivelor fiind expresia nevoii de rigoare în actul proiectării și evaluării procesului de învățământ, căci numai pe baza obiectivelor clar definite se pot construi criterii obiective și coerente de evaluare.

Eficiența și precizia evaluării sunt strâns legate de formularea obiectivelor și de desfășurarea demersurilor de instruire. În aceste condiții, probele de evaluare trebuie selectate și elaborate în strânsă legătură cu:

- obiectivele (cadru, de referință și operaționale) și, mai ales în funcție de gradul de complexitate al obiectivului (asimilare de cunoștințe, aplicație, sinteză, evaluare);
- rezultatele așteptate ale instruirii (cunoștințe, deprinderi sau capacități intelectuale, priceperi și deprinderi practice, comportament).

În ceea ce privește practica instruirii s-a încercat stabilirea unui raport de legătură între obiective, elementele de conținut și metodele, procedeele și tehnicile de utilizat, cu scopul de a veni în sprijinul alegerii unor variante alternative și a unor soluții adecvate pentru actul educațional. Deschiderea spre învățământul formativ (nu informativ) vizează în mod imperativ și formarea unui stil intelectual propriu de comunicare în educație, care tinde către libertatea de interpretare a textelor literare și de comunicare orală și scrisă.

Între obiectivele – cadru avute în vedere de autor, amintim:

- formarea culturii comunicării (generând cunoașterea și practica rațională și funcțională a limbii române);
- formarea culturii literar-artistice (prin receptarea și interpretarea operelor de referință ale literaturii române în contextul diverselor tipuri de culturi minoritare/naționale/universale);
- formarea unor competențe de muncă intelectuală;
- formarea și dezvoltarea motivațiilor și a atitudinilor, a gândirii critice, prin interiorizarea valorilor literare/estetice/comunicative/culturale.²

² *** Programă de Limbă și Literatură Română clasa a VII-a

La sfârșitul parcurgerii claselor de studiu privitoare la limba și literaturii române, elevul ar trebui să aibă următoarele:

A. Capacități:

- să delimiteze sensurile cuvintelor;
- să aplice și să explice orice regulă ortografică, orice ortogramă;
- să elaboreze și să redacteze texte care se încadrează în diferite stiluri funcționale;
- să redacteze texte cu caracter utilitar;
- să realizeze (varieze) conexiunea elementelor unui text;
- să comenteze specificul lexical al unui text artistic;
- să decodeze sensurile textului analizat;
- să identifice și să comenteze figurile gramaticale și retorice, motivându-le aplicarea în textul analizat;
- să interpreteze textul artistic la toate nivelurile limbii: fonetic/grafic; lexical, gramatical; să comenteze stilistica textului;
- să ateste în textul analizat fapte semnificative pentru evoluția limbii literare (unități de vocabular, variantele lor fonetice și gramaticale, arhaisme semantice, structuri gramaticale).³

B. Atitudini

- să manifeste respect (și, deci, interes) față de interlocutori;
- să-și exprime argumentat părerile folosind, mijloace caracteristice stilului funcțional adecvat, recurgând la logică;
- să pledeze motivat pentru norma literară, utilizând-o conștient în circumstanțele cerute;
- să tindă în mod constant spre o exprimare corectă, expresivă și originală;
- să recurgă în mod variat la diferite formule stilistice care conferă expresivitate și originalitate mesajului emis;
- să manifeste toleranță sau atitudine critică față de ideile exprimate de interlocutori.⁴

³ *** *Curriculum disciplinei. Limba și literatura română. Clasele V-VIII.* Gyula, 2012.

⁴ *** Programă de Limba și Literatură Română clasa a VIII-a;

1. Sugestii metodologice și activități de învățare

În mod orientativ, actualele manuale vor fi utilizate ca document școlar reglator de primă importanță. Atenția se va deplasa de pe acumularea informațiilor în sine, pe informații pentru sine, motivând elevilor necesitatea și aplicabilitatea lor care să îi pregătească să achiziționeze în mod independent și creator cunoștințele și capacitățile cerute. În acest context, eficiența metodologică a manualului poate avea efect în :

- aplicarea cu discernământ, în paralel cu formele tradiționale, a metodelor de instruire interactivă;
- asigurarea progresului constant și individualizat al elevilor;
- crearea unui climat de colaborare profesor - elev, elev - profesor.

La nivel de tehnici de implementare, manualele de limba și literatura română având un caracter deschis, conținuturile preconizate vor influența și organizarea procesului de instruire, forma instituționalizată îmbinându-se cu lecturi independente, obligatorii și la alegere, cu analiza textelor literare, cu documentarea în probleme de istorie și teorie literară și lingvistică.

Instrumentarul didactico-metodic va conține cel puțin trei componente: curriculum-ul disciplinar, manualul și ghidul metodic. Se pot folosi pe larg și eficient sursele bibliografice din domeniul pedagogic și filologic. În completarea manualelor de limba și literatura română, vor fi elaborate diverse instrumente didactico-metodice de lucru atât pentru profesori, cât și pentru elevi, între care enumerăm:

- Antologii tematice de literatura română;
- Crestomații de literatura română;
- Cărți de lecturi literare;
- Dicționare, enciclopedii, portrete, albume, hărți etc.
- Ghiduri metodice pentru profesori;
- Materiale didactice;
- Ghiduri de evaluare, baterii de teste, cataloage de itemi.

Exersarea mimetică a actului cititului nu poate forma capacitatea elevilor de orientare într-un text. În acest scop trebuie avut în vedere, în același timp, înțelegerea mesajului oricărui tip de text, înțelegere realizată pe baza analizei multiple a textului. Folosirea într-o formă specifică, a analizei literare la lecțiile de citire în ciclul primar este posibilă datorită nivelului textelor pe care le citesc elevii. Faptul că acestea sunt realizate la un nivel care permite înțelegerea lor de către copiii de vârstă școlară

mică nu exclude câtuși de puțin posibilitatea de abordare a unor asemenea texte prin utilizarea analizei literare. De fapt, a analiza un text presupune delimitarea componentelor sale, prin extragerea și valorificarea conținutului de idei, de sentimente precum și a mijloacelor artistice, ceea ce la clasele mici se realizează prin intermediul lecturii explicative.

Analizând actul cititului și pornind în primul rând de la modul cum este realizat de cititorii experimentați, se pot contura componentele de bază ale metodei folosite în efectuarea acestui act. Atragem atenția asupra faptului că pentru a-i familiariza pe elevi cu instrumentele muncii cu cartea trebuie apelat la o metodă ce urmează calea parcursă de cititorul cu experiență atunci când citește în scopul de a învăța, de a reține ceea ce îl interesează sau din pură plăcere.

Exerciții/Întrebări

1. Studiați, la alegere, două manuale de gimnaziu și două de liceu. Comparați-le și discutați despre asemănările și deosebirile dintre ele.
2. Căutați în biblioteci de specialitate cât mai multe mijloace de învățământ – instrumente didactico-metodice folosite de profesori și elevi în studiul limbii și literaturii române. Alcătuiți o listă de inventar a acestora.

Bibliografie recomandată

Limba și literatura română	a V-a	Alexandru Crișan, Sofia Dobra, Florentina Sâmișăian
Limba și literatura română	a V-a	M. Iancu, V. Molan, G. Chelaru, I. Dumitru
Limba și literatura română	a V-a	Maria Emilia Goian, Miorița Got, Doina Manolache
Limba și literatura română	a V-a	Elena Munteanu
Limba română	a VI-a	Anca Șerban, Sergiu Șerban
Limba și literatura română	a VI-a	Andra Vasilescu, Adela Rogojinaru, Mircea Vasilescu
Limba și literatura română	a VI-a	Elena Mazilu Ionescu, Valentina Jercea
Limba și literatura română	a VI-a	Elena Munteanu
Limba și literatura română	a VII-a	A. Șerban, S. Șerban
Limba și literatura română	a VII-a	Marin Iancu, A. Gh. Olteanu, Ana Tulbă

Limba și literatura română	a VII-a	Alexandru Crișan, Sofia Dobra, Florentina Sâmișăian
Limba și literatura română	a VII-a	Cioban Florin
pentru școlile și secțiile cu predare în limba minorităților naționale		
Limba și literatura română	a VIII-a	Alexandru Crișan, Sofia Dobra, Florentina Sâmișăian
Limba și literatura română	a VIII-a	Andra Vasilescu
Limba și literatura română	a VIII-a	Marin Iancu
Limba și literatura română	a VIII-a	Cioban Florin
pentru școlile și secțiile cu predare în limba minorităților naționale		
Limba și literatura română	a IX-a	Marin Iancu, Rodica Lăzărescu
Limba și literatura română	a IX-a	M. Martin, E. Roșca, R. Zane, C. Rădulescu
Limba și literatura română	a IX-a	Eugen Simion, Florina Rogalski, D. Cristea-Enache
Limba și literatura română	a IX-a	Ion Dună, Raluca Dună
Limba și literatura română	a IX-a	Doina Ruști
Limba și literatura română	a IX-a	Adrian Costache, Florin Ioniță, M. Lascăr, A. Săvoiu
Limba și literatura română	a IX-a	Alexandru Crișan, Liviu Papadima, Ioana Pârvulescu, Florentina Sâmișăian, Rodica Zafiu
Limba și literatura română	a IX-a	Nicolae Manolescu, George Ardeleanu, Matei Cerkez, Dumitrița Stoica, Ioana Triculescu
Limba și literatura română	a X-a	Marin Iancu, Ion Balu, Rodica Lazarescu
Limba și literatura română	a X-a	N. Constantinescu, A. Ghe. Olteanu, V. Teodorescu
Limba și literatura română	a X-a	Adrian Costache, Adrian Săvoiu, Florin Ioniță, M. N. Lascăr

Limba și literatura română	a X-a	Alexandru Crișan, Liviu Papadima, Ioana Pârvulescu, Florentina Sâmihăian, Rodica Zafiu
Limba și literatura română	a X-a	Ana Teodorescu, Eugeniu Sorin Teodorescu
Limba și literatura română	a X-a	Nicolae Manolescu (coord.), Matei Cerkez, George Ardeleanu, Dumitrița Stoica, Ioana Triculescu
Limba și literatura română	a X-a	Eugen Simion, Florina Rogalski, Diana Hărtescu, Daniel Cristea-Enache
Limba și literatura română	a XI-a	Emil Ionescu, Victor Lișman
Limba și literatura română	a XI-a	Eugen Simion (coord.), Florina Rogalski, Dan Horia Mazilu, Daniel Cristea-Enache
Limba și literatura română	a XI-a	Sofia Dobra, Dorina Kudor, M. Halaszi, L. Medeșan
Limba și literatura română	a XI-a	Marin Iancu, Ion Bălu
Limba și literatura română	a XI-a	Rodica Lăzărescu, Cecilia Barbu
Limba și literatura română	a XI-a	Mircea Martin (coord.), Rodica Zane, Elisabeta Lasconi Roșca, Carmen Ligia Rădulescu
Limba și literatura română	a XI-a	Adrian Costache, Florin Ioniță, M. Lascăr, A. Săvoiu
Limba și literatura română	a XI-a	Alexandru Crișan, Liviu Papadima, Ioana Pârvulescu, Florentina Sâmihăian, Rodica Zafiu
Limba și literatura română	a XI-a	Eugen Negrici, Octavian Soviany, Dorica Boltașu, Mimi Gramnea, Ana-Maria Chemencedji
Limba și literatură română	a XI-a	Nicolae Manolescu (coord.), George Ardeleanu, Matei Cerchez, Dumitrița Stoica, Ioana Triculescu
Limba și literatura română	a XII-a	Adrian Costache, Florin Ioniță, M. N. Lascăr, Adrian Săvoiu
Limba și literatura română	a XII-a	Sofia Dobra, Monica Halaszi, Dorina Kudor, Luminița Medeșan
Limba și literatura română	a XII-a	Marin Iancu, Alis Popa

Limba și literatura română	a XII-a	Alexandru Crișan, Florentina Sâmișăian, Liviu Papadima, Rodica Zafiu, Ioana Pârvulescu
Limba și literatura română	a XII-a	Eugen Negrici (coord), Octavian Soviany, Dorina Boltașu, Mimi Gramnea, Ana-Maria Chemencedji, Mioara Colțea
Limba și literatura română	a XII-a	Victor Lișman
Limba și literatura română	a XII-a	Mircea Martin, Elisabeta Roșca, Rodica Zane, Carmen Ligia Rădulescu
Limba și literatura română	a XII-a	Doina Ruști
Limba și literatura română	a XII-a	Nicolae Manolescu (coord.), George Ardeleanu, Matei Cerkez, Dumitrița Stoica, Ioana Triculescu
Limba și literatura română	a XII-a	Eugen Simion (coord.), Florina Rogalski, Daniel Cristea Enache

2. Lectura explicativă

Metoda lecturii explicative este o îmbinare a lecturii cu explicațiile necesare care duc, în cele din urmă, la înțelegerea mesajului textului. Fiind mai degrabă un complex de metode, ea reprezintă o adevărată strategie didactică deoarece lectura explicativă necesită conversație, explicație, povestire și chiar demonstrație. Lectura explicativă este, de fapt, un fel deosebit de analiză literară a textelor pe care le citesc elevii din ciclul primar, adaptată la nivelul capacităților lor intelectuale, este un act de cunoaștere, realizat prin intermediul muncii cu cartea. Lectura explicativă, ca metodă folosită la receptarea unui text citit, are o serie de componente sugerate chiar de metodele pe care le parcurge un cititor experimentat ce urmărește să se instruiască prin intermediul cărții.

Când vorbim despre orice lecție de citire a unui text, aceasta nu începe printr-o activitate de pregătire a elevilor în vederea lecturii, care are menirea de a-i introduce în atmosfera generală a textului, în problematica lui. Pregătirea pentru citire se realizează:

- fie printr-o conversație adecvată;
- fie prin relatarea cadrului didactic (atunci când elevii nu cunosc faptele necesare înțelegerii textului);
- fie pe baza observațiilor și impresiilor elevilor (raportându-se la contactul nemijlocit cu realitatea despre care vor afla în text, prin citire);
- fie chiar pe baza unor expuneri libere ale elevilor (atunci când observațiilor sunt mai puternice).

Etapele sau stadiile lecturii explicative prin care se face receptarea mesajului textului, (îndeosebi la acela narativ), sunt următoarele:

- citirea integrală a textului;
- lecturarea pe fragmente și analiza acestora;
- întocmirea planului textului;
- conversația generalizatoare, cu privire la conținutul textului;
- reproducerea textului, pe baza planului, recurgând la o exprimare originală;
- citirea de încheiere.⁵

⁵ ANTONESEI, Liviu, *O introducere în pedagogie*, Editura Polirom, Iași, 2002.

Având în vedere faptul că textele de citire sunt foarte diverse din punct de vedere al conținutului și al formei (în stânsă legătură cu realitatea pe care ele o oglindesc), la fel trebuie să fie utilizate și componentele lecturii explicative care trebuie folosite în mod diferit, în funcție de specificul fiecărui text. Folosirea lecturii explicative, a componentelor acestei metode adaptată la particularitățile textului respectiv, atrage după sine marea diversitate a structurii lecțiilor de citire.

Lecțiile de citire au și rolul de a familiariza elevii cu diferitele tehnici ale muncii cu cartea, care să le permită să se orienteze indiferent de natura textului citit. Însușirea instrumentelor muncii cu cartea se realizează prin punerea elevilor în situația de a opera în mod independent cu elemente ale lecturii explicative care pot constitui, ele însele, forme de muncă independentă.

Din această perspectivă ni se pare util să prezentăm și să analizăm anumite forme de muncă independentă la lecția de citire, privite în perspectiva familiarizării elevilor cu instrumentele muncii cu cartea. Ordinea în care o facem este, în linii generale, cea firească, adică cea în care se desfășoară etapele lecturii explicative.

Lectura integrală a unui text la orele de citire poate fi efectuată, în mod independent, iar dacă elevii cunosc tehnica cititului, aceștia lecturează în mod frecvent cu anticipație textul pe care îl vor parcurge la lecția de citire, astfel încât curiozitatea pe care o oferă o primă lectură este deja satisfăcută. Prima lectură, integrală, a unui text ce urmează să fie parcurs la ora de citire poate fi realizată în mod independent:

- fie ca temă pentru acasă,
- fie în clasă.

Trebuie să avem în vedere faptul că nu se poate cere să se citească independent orice text, la prima vedere. Astfel, textele care aparțin genului epic pot fi citite integral, în mod independent, deoarece nu creează dificultăți, pe când cele cu nuanță lirică sunt mult mai dificile și se realizează printr-o minuțioasă analiză cu scopul de a dezvălui semnificațiile imaginilor artistice utilizate, datorită specificului pe care-l are înțelegerea lor. Aceași tehnică se poate aplica textelor cu o înaltă valoare educativă.

Un alt moment al activității independente a elevilor este delimitarea fragmentelor textului, orientându-se după ideile principale formulate, date în prealabil. Criteriul cel mai bun pentru delimitarea de fragmente ar fi cel logic, fiecare fragment constituind o unitate logică în structura lecturii. Delimitarea fragmentelor se face în funcție de specificul textului, de genul sau specia literară căreia îi aparține. În acest caz, textele lirice prezintă anumite impedimente deoarece unele sunt alcătuite dintr-o singură unitate, nemaiaivând astfel ce fragmenta, iar prin acest proces se poate diminua chiar valoarea lor afectivă. Alte opere lirice, ca de exemplu pastelurile, pot fi construite din unu, două sau mai multe tablouri, a căror delimitare se poate realiza în funcție de posibilitatea de a raporta fiecare tablou la imaginea integrală a poeziei.

Majoritatea textelor aflate în manualele de citire pot fi delimitate în fragmente după criterii determinate de structura lor internă sau de însăși desfășurarea acțiunii. Astfel, unele texte sunt concepute după structura clasică a unei compoziții: introducere, cuprins, încheiere. În alte texte prima idee cuprinde cadrul general al desfășurării acțiunii, iar pentru altele, delimitarea poate fi făcută în funcție de momentul deplasării în spațiu a acțiunii, situație care apare în marea majoritate a textelor. Alte criterii de împărțire pe fragmente pot fi considerate apariția sau dispariția în povestire a unor personaje mai importante, precum și relația dintre cauză și efect.⁶

Demersurile pentru delimitarea corectă a fragmentelor unui text de către elevi trebuie să urmărească niște etape esențiale.

1. Primele încercări de stabilire a fragmentelor pot consta din identificarea acestora în text, pe baza ideilor principale formulate dinainte de către învățător sau care se pot regăsi în manual. După acest pas se pot introduce sarcini suplimentare pentru elevi, cu scopul de a crește gradul de independență al acestora, ajungând să identifice singuri fragmentele. Astfel, se dau ideile principale pentru o parte din fragmentele textului, în mod logic pentru primele, solicitându-se elevilor să identifice fragmentele potrivite pentru fiecare idee. Restul textului va fi împărțit pe fragmente în mod independent de fiecare elev, iar dacă acest lucru este totuși dificil, se pot da indicații suplimentare, cum ar fi sugerarea conținutului esențial al fiecăruia din ultimele 2 – 3 fragmente sau dacă este suficient se precizează numărul fragmentelor care mai trebuie delimitate, care au fost formulate și de care elevii au luat cunoștință. În cazul unor texte tip descrieri, în proză sau în versuri, în locul ideilor principale se dau titlurile tablourilor care alcătuiesc întreaga descriere.
2. O altă etapă semnificativă, care se poate considera momentul cel mai important al unei lecții de citire, este analiza textului pe fragmente. Deși complexă, analiza în mod independent a unor fragmente este o activitate absolut accesibilă, fiind mult mai ușor de efectuat decât delimitarea fragmentului. Analiza independentă a unui fragment survine după analiza în colectiv pentru o parte din fragmente și după o pregătire prealabilă corespunzătoare, în special referitoare la problemele de vocabular. Așadar, elevii trebuie să cunoască ce au de făcut, adică să știe că a analiza o parte a unui text citit înseamnă să efectueze citirea o dată sau de mai multe ori, să reflecteze asupra conținutului, asupra semnificației unor fapte desprinse, asupra limbajului utilizat, să raporteze mereu fragmentul la întregul text⁷. Elevii vor fi îndrumați să reproducă în gând textul citit, folosind o exprimare liberă, să caute cea mai bună formulare a ideii

⁶ BUZAȘI, Ion, *Literatura pentru copii. Note de curs*, Editura Fundației România de mâine, București, 1999.

⁷ GOIA, Vistian, *Literatura pentru copii și tineret. Modele formative*, Editura Napoca Star, Cluj, 2000.

principale. Este obligatorie îndrumarea atentă a elevilor în timpul cât ei lucrează independent și trebuie făcută în mod diferențiat, chiar individualizat.

3. Următorul pas este citirea și analiza independentă, urmate de verificarea gradului în care elevii au înțeles conținutul esențial al fragmentului.

O formă de muncă independentă, într-un fel subordonată celei precedente, o constituie selectarea cuvintelor și a expresiilor noi. Efectuarea în mod individual a acestei operații nu înseamnă doar stabilirea înțelesului unor cuvinte prin sinonime, ci trebuie căutat și sensul unor cuvinte sau expresii, mai întâi în textul din manual supus fragmentării, iar apoi le vor introduce în contexte noi.⁸ Lectura nu trebuie transformată într-o activitate de analiză a sensului cuvintelor, explicarea cuvintelor nu trebuie să determine schimbarea caracterului activității, se poate da ca temă, în acest moment al lecției, să efectueze în mod independent scurte compuneri, în care să fie utilizate cuvintele și expresiile noi, sau să alcătuiască propoziții dezvoltate în care să valorifice noile achiziții de vocabular. Comentarea unor valori artistice este o altă modalitate de lucru întâlnite mai ales în poezii.

Activitatea independentă a elevilor poate continua cu citirea selectivă a unor fragmente sau pasaje, fie pe baza cerințelor formulate de institutori, fie pe baza preferințelor elevilor.

4. Alte exerciții de activitate independentă cu rezultate notabile sunt răspunsurile (scrise sau orale) formulate de elevi la întrebările de la sfârșitul textelor sau la cele fixate de învățător. Răspunsurile sunt condiționate chiar de specificul și gradul de dificultate al acestor întrebări. Dat fiind faptul că ponderea scrisului este plasată la limba română, este necesară ca temele scrise să aibă o pondere corespunzătoare ca și cele de la citire, care prin efectuarea lor să angajeze elevii în exersarea atât a actului scrisului, cât și a cititului.

Exerciții/Întrebări

1. Recurgând la propria memorie sau la experiența de elev a celor cunoscuți, întocmiți o listă cu greșelile pe care le-ați întâlnit în practica lecturii explicative la clasă. Alcătuiți o listă cu măsurile de remediere pe care le propuneți.
2. Împărțiți pe grupe elevii și propuneți compunerea unui text epic scurt (1–2 pagini, același pentru toți). Fiecare grupă va imagina un scenariu în care aplică lectura explicativă la clasa de elevi. Notați exact întrebările și răspunsurile posibile ale profesorului și ale elevilor. Discutați modurile în care întrebările sunt corect formulate, astfel încât să ajute elevii să elaboreze răspunsurile scontate.

⁸ ANGHELESCU M., IONESCU C., LĂZĂRESCU G., Dicționar de termeni literari. București, S.A., 2002.

Bibliografie recomandată

Limba și literatura română	a V-a	Maria Emilia Goian, Miorița Got, Doina Manolache
Limba și literatura română	a VI-a	Andra Vasilescu, Adela Rogojinaru, Mircea Vasilescu
Limba și literatura română	a VII-a	Cioban Florin
Limba și literatura română	a VIII-a	Alexandru Crișan, Sofia Dobra, Florentina Sâmhăian
Limba și literatura română	a IX-a	Alexandru Crișan, Liviu Papadima, Ioana Pârvulescu, Florentina Sâmhăian, Rodica Zafiu
Limba și literatura română	a X-a	Eugen Simion, Florina Rogalski, Diana Hărtescu, Daniel Cristea-Enache
Limba și literatura română	a X-a	Nicolae Manolescu(coord.), Matei Cerkez, George Ardeleanu, Dumitrița Stoica, Ioana Triculescu
Limba și literatura română	a XI-a	Marin Iancu, Ion Bălu
Limba și literatura română	a XII-a	Nicolae Manolescu (coord.), George Ardeleanu, Matei Cerkez, Dumitrița Stoica, Ioana Triculescu

ALEXANDRESCU, Sorin, ROTARU, Ion, *Analize literare și stilistice*, Editura Didactică și Pedagogică, București, 1967.

CIOBAN, Florin, *Primii pași în limba română*, Editura Casei Corpului Didactic, Oradea, 2005.

COJOCĂREANU G., VÂLCEANU A., *Didactica specialității – Limba și literatura română*, Editura Arves, 2007.

PARFENE, Constantin, *Metodica studierii limbii și literaturii române în școală. Ghid teoretico-aplicativ*, Editura Polirom, Iași, 1999.

3. Sensul analizei literare

Ca și analiza literară, citirea explicativă urmărește în egală măsură analiza fondului unui text (idei, sentimente) și a formei acestuia (a mijloacelor de expresie) care nu poate fi un scop în sine, ci este subordonată înțelegerii mesajului textului.⁹ Manierele prin care elevii din ciclul primar sunt îndrumați spre înțelegerea mesajului unui text literar depind de conținutul tematic al textului respectiv și de genul și specia literară în care se încadrează. Având în vedere faptul că, toate textele din manualele școlare se încadrează într-un gen și într-o specie literară sau pot conține pasaje din genuri diferite, o poezie lirică nu poate fi înțeleasă, dacă nu se pornește de la ceea ce are specific o asemenea creație: exprimare directă, de către autor, a gândurilor și sentimentelor sale. Pentru a înțelege o astfel de operă trebuie parcurs un drum invers, de la imaginile artistice spre gândurile și sentimentele care le-au generat.

Indiferent de specificul textului elevii trebuie să descopere prima dată ideile, sentimentele și apoi modalitățile de exprimare a conținutului. Astfel, analiza unui text trebuie să răspundă la două întrebări:

- ce exprimă, ce înfățișează autorul în opera respectivă
și
- cum și prin ce mijloace exprimă acest conținut.

În cazul textelor care se încadrează în genul epic, ideile, sentimentele, gândurile sunt deținute de personaje, de faptele și atitudinea acestora, de evenimente sau întâmplări, analiza bazându-se pe interpretarea faptelor înfățișate.

Lectura explicativă este, în toate situațiile date, metoda care poate asigura familiarizarea elevilor cu instrumentele muncii cu cartea, dar și dezvăluirea mesajului unui text. Componenta principală a lecturii explicative este tocmai analiza textului pe unități, adică descompunerea în elementele constitutive prin studiu rolului și locului fiecăreia dintre acestea în structura operei, ceea ce presupune cunoașterea creației literare în intimitatea ei.

Considerăm, în continuare, utilă o incursiune în metodologia analizei câtorva categorii de texte pe care le întâlnesc școlarii mici în manualele de citire, sau în alte cărți, accesibile lor.

⁹ CERGHIT, Ioan, *Metode de învățământ*, Editura Didactică și Pedagogică, București, 1976.

Exerciții/Întrebări

1. Prin metoda brainstorming, alcătuiți o listă cu ceea ce înțelegeți prin analiză literară. Comparați viziunile și formulați o posibilă definiție a sintagmei.

Bibliografie recomandată

ANTONESEI, Liviu, *O introducere în pedagogie*, Editura Polirom, Iași, 2002.

GOIA, Vistian, *Didactica limbii și literaturii române pentru gimnaziu și liceu*, Editura Dacia Educațional, Cluj-Napoca, 2002.

4. Diversitatea textelor și caracterul polivalent al lecturii explicative

Realitatea cuprinsă într-o operă tipărită ia o mulțime de forme (poate să apară în timp și spațiu și în multe creații literare) și modalități de expresie (realitatea este oglindită prin puterea de expresie a imaginilor artistice, a unor figuri de stil cu profunde semnificații). Unele creații redau cu o mare forță imagini și fapte ale unui trecut îndepărtat, altele cuprind realități ale zilelor noastre. În multe opere literare realitatea, în special cea din natură, este înfățișată direct, sub forma explicării unor noțiuni științifice, în altele, elementele reale se îmbină cu ficțiunea, chiar cu anticipația științifică.

În familiarizarea elevilor cu tehnicile muncii cu cartea trebuie să se includă și formarea capacității de a adevca aceste tehnici genului și speciei căreia îi aparține fiecare operă. Pentru a ilustra acest lucru vom face un succint inventar al textelor de citire, așa cum de altfel sunt sugerate de programele școlare. Criteriul fundamental pe care îl avem în vedere este conținutul și forma în care sunt realizate textele.

Textele epice cu cea mai mare pondere sunt basmele, poveștile și povestirile, iar alte texte înfățișează deseori aspecte din viața copiilor sau adulților, momente din trecutul sau prezentul patriei. Unele momente din istoria patriei și a poporului sunt înfățișate sub forma legendelor, realizate de maeștri ai scrisului românesc și au o mare valoare artistică. Pot exista și texte cu conținut pur istoric, care îl apropie pe elev într-un mod transdisciplinar de manualul de istorie. Textele care creează dificultăți în înțelegerea lor sunt cele care aparțin genului liric, însă ele au o pondere mai mică în manualele școlare. Diferența și dificultatea constă în faptul că nu conțin o narațiune care să poată fi povestită, ci urmăresc dezvoltarea unor trăiri emoționale, de aceea structura lecțiilor în care se studiază texte lirice diferă de cea a lecțiilor în care se citește o narațiune.

Altă categorie de texte incluse în lectura elevilor sunt cele cu caracter științific a căror pondere este mult diminuată în prezentele manuale școlare deoarece ele se regăsesc la lecțiile de științe și geografie. Faptul că textele de citire sunt atât de variate nu trebuie să ducă la concluzia că pentru fiecare dintre ele trebuie căutată o metodă nouă, căci se aplică lectura explicativă. Diferența constă în importanța ce trebuie asigurată fiecărei componente a lecturii explicative, în anumite pondere.

Marea majoritate a acestor texte pot fi încadrate în structura lecțiilor de citire cu conținut literar. Narațiunea presupune povestirea, relatarea, nararea unor întâmplări, a unei acțiuni la care participă diverse personaje.

Chiar dacă elevii nu posedă noțiuni de teorie literară, cea dintâi problemă ce trebuie rezolvată este încadrarea în genul literar căruia îi aparține. După o primă lectură, repetată până la însușirea sumară a conținutului, se stabilește că în textul respectiv se povestește ceva (o întâmplare, o acțiune)¹⁰.

Apoi se pot adresa întrebările:

- Ce povestește autorul/naratorul?
- Cine săvârșește faptele, întâmplările povestite de autor? (se numesc personaje individuale și colective).
- Se poate formula concluzia parțială: așadar, studiem un text în care se povestește ceva, în care apar personaje care participă la întâmplări. Autorul redă acțiunile înfăptuite de personaje, iar el, de cele mai multe ori, nu participă la acțiune.

Un text literar este cu atât mai atractiv pentru copil, cu cât acțiunea lui este mai concentrată, mai bine dozată și condusă către punctul culminant și deznodământ. Elevul trebuie să urmărească cu mare interes personal conflictul dintre bine și rău în basme sau povestiri unde raporturile contradictorii sunt foarte vizibile. Apreciind binele, eroul favorit va fi personajul principal pozitiv, iar această tendință ar putea fi utilizată ca punct de plecare pentru comprehensiunea modului în care autorul unei povestiri, legende sau al unui basm organizează gradat desfășurarea acțiunii, până la punctul culminant. Acest moment este considerat cel mai atrăgător de către mulți copii, care, *stând cu sufletul la gură*, până la deznodământ au satisfacția deplină a triumfului binelui asupra răului¹¹.

Multe texte narative au un subiect încheiat, prezintă un conflict dramatic dintre două forțe puternice, între care una iese învingătoare, iar altele au o evidentă valoare artistică. Ele pot să cuprindă acțiuni cu o structură interioară bine întocmită, ceea ce oferă institutorului prilejul de a conduce elevii spre parcurgerea conștientă a textului literar.

În scopul înțelegerii textului epic, de o importanță deosebită este expozițiunea, în care se prezintă cadrul natural, timpul și principalele personaje ale acțiunii. Dacă în unele texte aceste elemente apar clar de la început, în altele este necesară o discuție prin care se va clarifica în mintea copilului momentul istoric al desfășurării faptelor.

În multe cazuri, însă, momentul temporal nu este de un interes major deoarece faptele și caracterele înfățișate sunt general valabile, tratând manifestări ale unor atitudini fundamentale ale omului în fața vieții (munca, hărnicia, lenea, lăudăroșenia, minciuna etc.), iar comentariul asupra expozițiunii poate fi orientat în acest sens. Un exemplu concludent în acest sens pot fi considerate poveștile sau basmele care încep cu *A fost odată ..., Trăia odată, demult ...*.

¹⁰ CORNEA, Paul, *Introducere în teoria lecturii*, Editura Minerva, București, 1988.

¹¹ COMĂNESCU, Ioan, *Prelegeri de didactică școlară*, Editura Imprimeriei de Vest, Oradea, 2003.

Tot în expozițiune sunt prezentate și personajele principale, ca de exemplu în textul literar *Bunicul* de B. Șt. Delavrancea, în care expozițiunea înfățișează în mod pictural cu reale nuanțe lirice, bunicul albit de vreme cu *ochii blânzi și mângâietori*, în consonanță cu întreaga desfășurare a acțiunii.

Deci, orice text narativ are, la început, un moment de mică întindere, în care se face cunoștință cu timpul, locul și personajele principale, iar comentariul asupra expozițiunii trebuie să aibă în vedere constituirea premiselor pentru înțelegerea desfășurării acțiunii.

Al doilea moment al subiectului, intriga textului, are rolul de a motiva acțiunile ce urmează și se află, de obicei, imediat după stabilirea locului și timpului subiectului. Poziționarea lui are menirea de a orienta atenția elevilor asupra mersului acțiunii.

În textele destinate școlarilor mici, desfășurarea subiectului se reduce deseori la una sau două idei principale, alteleori aceasta este mai simplă, cuprinzând mai multe momente. Analiza desfășurării subiectului este orientată spre receptarea și înțelegerea punctului culminant, care este momentul cel mai captivant pentru orice cititor, el reprezintă momentul în care acțiunea atinge încordarea maximă.

Discutarea punctului culminant al unui text, prin momente de maxime trăiri afective poate constitui o bună ocazie pentru evidențierea trăsăturilor de înaltă ținută morală ale unor personaje, generând astfel mari resurse educative.

Deznodământul unei narațiuni nu trebuie privit doar ca „sfârșitul acțiunii”. Prin deznodământ nu înțelegem încheierea activității de analiză a textului, ci un moment în plus de reflexii care creează emoții, satisfacții pentru triumful binelui, al adevărului. Elevii trebuie să înțeleagă rezolvarea conflictului ca o expresie a spiritului de dreptate, trăsătură esențială a personalității umane pe care la rândul lor să dorească să o dezvolte. Deznodământul poate fi completat cu o învățătură, o maximă, un proverb.

La cele mai multe texte narative, familiarizarea elevilor cu subiectul se face cu prilejul analizei textului pe fragmente (componentă de bază a lecturii explicative), iar ideile principale care pot fi desprinse după parcurgerea integrală a textului, decurg din acțiunea și comportarea personajelor.

Ceea ce am ilustrat până aici s-a referit la textele în proză. Există și creații epice în versuri accesibile elevilor, ca de exemplu fabula, poate cea mai la îndemână. Aceasta este o creație epică în versuri, în care sunt înfățișate, prin ceea ce fac niște viețuitoare, anumite obiceiuri rele (năravuri) cu referire specială la comportamentul unor oameni, cu scopul de a le îndrepta. O astfel de scriere se analizează și se învață ca orice povestire în care apar întâmplări și personaje, iar învățătura, morala care se desprinde din conținutul celor povestite este așezată, de obicei, la sfârșit. Deznodământul fabulei conține chiar concluzia autorului, care face o paralelă între întâmplarea închipuită de el și viața oamenilor. Personajele alegorice se pot

caracteriza ușor și tot așa se pot desprinde și mijloacele folosite de autor pentru conturarea lor. Modurile de expunere sunt aceleași, povestirea, dialogul, comentariul (morală, învățătura).

Elevii sunt familiarizați cu unele cunoștințe elementare de istorie încă din primele clase ale școlii, în special prin conținutul unor texte de citire și lectură. Aceste texte îi pregătesc pe elevi pentru înțelegerea unor noțiuni istorice, cum ar fi cele privitoare la cronologie (epocă, perioadă, mileniu, secol etc.), viața economică (muncă, unelte de muncă) sau organizarea socială și viața politică (clasele sociale, forme de stat, războaie de apărare și de cucerire etc.).

Textele de citire cu caracter istoric urmăresc în mare măsură cultivarea unor sentimente nobile precum patriotismul, de aceea este bine ca abordarea acestor texte narative (epice) să pornească de la dezvăluirea conținutului, a mesajului lor și a modului specific de exprimare, determinat de conținutul și de limbajul aparte, deosebit. Unele dintre ele ilustrează faptele istorice prin intermediul legendei, altele sunt creații literare pe teme istorice, iar altele se apropie, prin conținut și forma de prezentare, de textele întâlnite în manualul de istorie. În aceste texte se prezintă mari personalități, eroi ai neamului, personaje fixate în memoria poporului, unele dintre ele cu aură legendară.

O categorie aparte a unor astfel de texte evocatoare o constituie legendele istorice. Abordarea acestei categorii de text se face printr-un mod deosebit de analiză care să asigure atât înțelegere evenimentelor, cât și semnificația acestora, în scopul valorificării lor sub raport educativ. Realizarea primului contact al elevilor cu conținutul legendei se intermediază prin povestirea profesorului, asigurând înțelegerea celor citite.

Povestirea profesorului, realizată înaintea analizei propriu-zise a legendei istorice, intermediază introducerea cuvintelor și expresiilor noi din text, pe care se vor contura apoi unele reprezentări și idei istorice fundamentale. Practica folosirii povestirii nu exclude, firește, activitatea de analiză a textului respectiv prin folosirea lecturii explicative. Elevii vor realiza că și legendele istorice pot fi sursă de informare despre trecutul îndepărtat al poporului nostru. Accesibilitatea unor cunoștințe de istorie poate fi realizată prin folosirea unui material ilustrativ adecvat, prin apelarea la unele elemente de istorie locală.

Textele lirice sunt lipsite de acțiune (subiect), de personaje, cele mai multe dintre ele sunt scrise în versuri și redau sentimentele și gândurile autorului, prin intermediul imaginilor artistice.

Este considerată o greșeală impardonabilă să se ceară din partea profesorului a face împărțirea pe fragmente, a face analiza fiecărui fragment ca și când ar fi vorba de acțiune, despre personaje, a solicita elevilor să povestească ceea ce conțin aceste creații, să formuleze idei principale și înseamnă totodată să-i pună pe elevi în fața

unor dificultăți imposibil de trecut. În aceste texte sentimentele, gândurile autorului sunt înfățișate în mod direct prin intermediul imaginilor artistice.

În cazul acestor texte, analiza prin împărțirea pe unități logice este mai dificilă decât la textele care conțin narațiune, iar secvențele nu trebuie să se confunde cu strofele. Deseori un tablou poate fi alcătuit din mai multe strofe și chiar cuprins în întreaga poezie. Stabilirea apartenenței unei poezii la genul liric se face, ca și în cazul textelor epice, în mod direct, fără nici o noțiune de teorie literară.

Pentru un prim contact cu conținutul, după ce s-a citit integral poezia, se face precizarea că aici nu este vorba întâmplări sau acțiuni, iar în continuare se pot formula direct întrebările:

- Cine vorbește?/Cine se exprimă? (autorul, poetul anonim, etc.)
- Ce exprimă, ce arată, ce redă el?

Prin aceste demersuri se ajunge la determinarea specificului textului: nu este vorba de înfățișarea unor evenimente sau acțiuni, ci în această poezie sunt înfățișate sentimente.

În ceea ce privește analiza (compoziția, imagini, procedee), forma poeziei impune să fie tratată în ansamblu¹². Această analiză se face astfel:

- Ce realizează poetul în prima strofă? (localizarea)
- Care sunt procedeele folosite? (figuri de stil)

Lirica peisagistică reprezintă o categorie aparte a genului liric care face apel la resorturile afective ale personalității și înregistrează multe asemănări cu textele aparținând liricii patriotice, astfel ele se analizează asemănător, scoțând în evidență faptul că aici nu se povestesc întâmplări, că nu este vorba de vreo acțiune. Apartenența la genul liric se poate stabili cu ușurință, după o primă citire.

În poezia *Toamna*, O. Goga asociază anotimpul cu sentimentul tristeții, sugerat de vegetația ofilită, în luptă cu *vântul fără milă*. Poezia începe cu constatarea poetului privind grădina la venirea toamnei: *Văl de brumă argintie*. Cuvântul *argintie* (epitet) indică reflexele metalice ale plantelor brumate. Peste fondul general de reflexe metalice se desenează în cuvinte simple, directe, firele de lămâiță. Aici se poate face o asociere între poezie și pictură deoarece ambele arte redau tablouri (desene, culoare). Ceea ce este diferit sunt mijloacele de exprimare: în pictură se folosesc acuarelele, uleiul, iar în poezie se pictează cu ajutorul cuvintelor.

Imaginea finală, încărcată de plasticitate încât s-ar putea desena, accentuează atât atmosfera, cât și sentimentele desprinse încă de la începutul lecturii, cuvântul cel mai expresiv fiind *plânge*: *Plânge-un pui de ciocârlie/Sus pe cumpăna fântânii*.

Anotimpul iernii este și el prezentat în pasteluri de o neasemuită frumusețe, pe care elevii le întâlnesc. Prezentarea acestui anotimp este completată cu lectura altor

¹² ȘOITU, Laurențiu, *Pedagogia comunicării*, Institutul European, Iași, 2001.

pasteluri despre iarnă, care completează corolarul imaginii iernii prin latura frumoasă, luminoasă, plină de voieșie, datorită prezenței vieții (pasteluri cum sunt: *Iarna*, *Miezul iernii* de V. Alecsandri).

Există texte care înfățișează portrete realizate cu mijloacele specifice descrierii ca de exemplu creația lui: Șt. O. Iosif *Bunica*. După lectura și întrebările introductive se poate trece la analiza imaginilor, a procedeelelor pentru a stabili treptat trăsăturile personajului și modalitățile de realizare, lăsând să fie definit apoi conținutul. *Bunica* este un portret realizat cu mijloacele descrierii, sensibilizat de emoție și amintirile poetului. Trăsăturile fizice se împletesc cu cele sufletești, surprinse într-un gest sau o lumină a privirii.

- Care sunt cuvintele care șterg granița dintre prezent și trecut? *Aievea parcă vād.*
- Prin ce mijloace îi realizează/pictează autorul portretul fizic? (Citiți și explicați!). *Cu părul nins* (epitet)/*Cu ochii mici.*
- Se dă apoi explicația cuvintelor: *plăpând, firavei, blând*, după ce citim portretul bunicii (*icoana firavei bunici*) creat de poet.

Poetul face ca portretul fizic să fie luminat de reacțiile sufletești: *ochi calzi de duioșie, căta blând, suspina la amintirea ... din viața ei trecută.*

Modul de a lucra poate fi extins de la caz la caz și la lecțiile epice, în caracterizarea unor personaje:

- Ce conține un portret literar? (însușiri fizice, detalii vestimentare, trăsături sufletești).
- Prin ce mijloace se realizează un astfel de portret? (descriere)
- Ce loc ocupă poetul în evocarea acestui personaj?

Deși în aparență creația lirică poate fi considerată dificilă pentru școlarii mici, analizată corect, cu accent pe dezvăluirea sensului figurat al cuvintelor, devine nu numai accesibilă, ci și preferată¹³. Lectura explicativă, analiza literară specifică folosită în modul cel mai firesc, în funcție de caracterul creației lirice, accesibilizează înțelegerea mesajului unui asemenea text și creează o atitudine pozitivă față de genul literar pe care îl înțeleg.

Valorificarea conținutului educativ al cunoștințelor este o problemă de conținut și de metodă. Din punct de vedere al conținutului, menirea profesorilor este de a prelucra informațiile stabilite prin programe și manuale, de a formula obiective generale și specifice, inclusiv cele educative. Cât privește metodele utilizate, profesorul trebuie să aibă capacitatea să aleagă și să folosească metoda adecvată care să ofere un câmp larg de valorificare a resurselor educative.

¹³ CRĂCIUN, Corneliu, *Metodica predării limbii și literaturii române în gimnaziu și liceu*, Editura Emia, Deva, 2004.

În vederea creării unui climat afectiv sau emoțional, s-au subliniat valențele folosirii povestirii în cazul citirii legendelor, din același motiv s-a insistat și asupra folosirii adecvate a lecturii explicative în citirea textelor în versuri, sau în proză care aparțin genului liric, precum și asupra potențialului afectiv pe care-l oferă caracterizarea unor personaje din lecturile elevilor.¹⁴

Un rol deosebit, îl au textele care înfățișează peisaje fermecătoare ale naturii patriei, în sensibilizarea copiilor pentru frumos.

Exerciții/Întrebări

1. Alcătuiți o listă cu asemănările și deosebirile analizei unui text epic, respectiv liric.
2. Redactați o pledoarie persuasivă, de minim 10-maxim 15 rânduri, care să susțină importanța studierii textelor epice, respectiv ale celor lirice în fața elevilor. Citiți-o în plen și dezbateți modalitatea în care elevii vă pot contrazice sau accepta pledoaria.

Bibliografie recomandată

- CORNEA, Paul, *Introducere în teoria lecturii*, Editura Minerva, București, 1988.
- CERGHIT, Ioan, *Metode de învățământ*, Editura Didactică și Pedagogică, București, 1976.
- NEȘTIAN, Valeriu, *Metodica predării textului literar în liceu*, Editura Didactică și Pedagogică, București, 1982.
- PAMFIL, Alina, *Limba și literatura română în gimnaziu. Structuri didactice deschise*, Editura Paralela 45 Educațional, Pitești, 2003.

¹⁴ CIOBAN, Florin, *Literatura pentru copii*, Editura Universității din Oradea, 2008.

5. Abordarea textului liric

1. Lectura textului

Se face lectura mută sau lectura asistată de profesor a textului (intervenindu-se atunci când lectura textului este fadă, nenuțată, deoarece se pierde în acest fel capacitatea de înțelegere adecvată a mesajului pe care textul dorește să îl transmită).

2. Descifrarea textului

Se fac exerciții de sinonimie, antonimie, polisemantism, familie lexicală, câmpul lexical, despărțirea în silabe, accent, grupuri sonore.

3. Identificarea cuvântului –cheie

Această etapă presupune să se solicite elevilor să identifice un cuvânt existent sau nu în text care să *definească* poezia. Astfel se face primul pas către identificarea nucleului ideatic al textului liric respectiv.

4. Identificarea temei poeziei

Plecând de la identificarea *cuvântului-cheie* se face trecerea către identificarea temei poeziei care va permite elevului să traseze cadrul în care va interpreta textul și a modului în care va face acest lucru.

5. Structurarea textului-destructurarea textului

Această etapă presupune contactul direct cu textul, lecturarea vers cu vers și analiza semnificațiilor acestora. Este nevoie ca profesorul să-l conducă pe elev pe drumul către înțelegerea semnificațiilor textului, având în vedere că elevul nu a ajuns la maturitatea de a observa singur mesajul îmbrăcat în cuvinte. Îndrumarea nu presupune o ghidare autoritară din partea profesorului, ci o colaborare permanentă care să-i dea voie elevului să-și asume propriile opinii, pe care să le ajusteze apoi în funcție de observațiile profesorului. Căutarea și găsirea unei modalități de înțelegere a textului înseamnă că elevul exersează cu succes depășirea aparențelor textului.¹⁵

¹⁵ BUZAȘI, Ion, *Poezia religioasă românească*, Editura Dacia, Cluj-Napoca, 2003.

6. Identificarea figurilor de stil și a imaginilor artistice (explicare limbaj artistic – sens figurat)

La întâlnirea cu textul liric este bine să se revizuiască lista figurilor de stil cel mai des întâlnite, dintre cele învățate sau știute, să se accentueze la nivel teoretic, cu exemplificări pe text, figurile de stil care domină textul respectiv. Este necesar ca elevul să înțeleagă conceptul de figură de stil și rolul acesteia în textului liric.

Profesorul trebuie să explice elevului că aspectul fundamental al textului liric este limbajul artistic care se obține din combinarea figurilor de stil și a imaginilor artistice.

Elevul trebuie încurajat să caute propria interpretare a semnificației întâlnite în text.

Se cere elevului să construiască mici fragmente lirice folosind una sau două figuri de stil prezente în text, astfel încât să-și asume și rolul de creator de text literar.

Imaginile artistice trebuie precizate și exemplificate, așa încât elevul să le observe și să le indice cu exactitate.

Este necesar să se lucreze la crearea unui anumit mod de exprimare/limbaj atunci când elevul interpretează figuri de stil și imagini artistice.

7. Identificarea mesajului textului

Elevul trebuie să fie capabil să perceapă mesajul pe care îl transmite poezia.

Textul liric transmite stări sufletești și sentimente, mai puțin idei, elevul trebuie să simtă înainte să înțeleagă.

Când se ajunge la o empatie cu textul se poate vorbi și de o înțelegere a mesajului care nu este decât o transpunere în cuvinte a stărilor și sentimentelor transmise.

Acceptând ideea că textul liric este o manifestare a stării de libertate în formă pură, profesorul trebuie să-i permită elevului să-și exprime fără teamă ceea ce el consideră că textul transmite.

Elevul și profesorul trebuie să înțeleagă că nu există interpretare greșită a mesajului unui text liric, ci doar o interpretare mai apropiată sau mai depărtată de ceea ce dorește textul să transmită.

8. Semnificația titlului

Înțelegerea titlului este esențială în înțelegerea semnificației textului de către elev. În mod normal titlul este în concordanță textul și reprezintă esența textului din perspectiva autorului.

9. Despre eul liric

Eul liric/eul poetic este o voce care comunică idei, gânduri, sentimente, este un alt chip al poetului (transpus într-o anumită ipostază: contemplativul, meditativul, nostalgicul, observatorul, îndrăgostitul).

Mărcile eului liric sunt verbe, pronume și adjective pronominale de persoana I singular; verbe, pronume și adjective pronominale de persoana a II-a singular, verbe la imperativ, substantive în vocativ, interjecții exclamative.

10. Elemente de prozodie

Elementele de prozodie sunt: vers, strofă, rimă, măsură, ritm.

Versificația modernă oferă o mai mare libertate de exprimare, o rapiditate în exprimarea sentimentelor sau oscilația trăirilor ființei poetice.

11. Despre descrierea artistică

Descrierea folosită în genul liric trebuie explicată elevului în așa fel încât să înțeleagă că se folosește pentru o descriere a trăirilor, gândurilor și sentimentelor, realizată cu ajutorul unor imagini cunoscute sub numele de motive literare. Chiar și atunci când poezia pare a descrie un tablou de natură, în esență este vorba tot despre o descriere a trăirilor scriitorului.

Viziunea este subiectivă.

Vizează stări emoționale exprimate într-un limbaj marcat stilistic.

Se realizează prin imagini artistice.

Domină substantivele, adjectivele și verbele statice.

12. Despre liric ca receptare directă a trăirii poetice

Genul liric trebuie explicat elevului ca fiind exprimarea artistică ce face legătura dintre ideea poetică și cititor, conferă celui din urmă libertate cvasideplină în a percepe și formula propriile idei despre text. Nu trebuie să anticipăm o diferență mare între ceea ce se dorește a fi transmis și ceea ce se percepe de către elevi, atâta timp cât se înțelege că o creație lirică vehiculează nu idei și gânduri, ci trăiri și stări pe care mai apoi fiecare cititor le îmbracă cu ideile pe care le consideră adecvate¹⁶.

¹⁶ COJOCĂREANU G., VÂLCEANU A., Didactica specialității – Limba și literatura română, Editura Arves, 2007.

13. Aplicații

Textul liric poate fi folosit drept text suport pentru diferite aplicații care să vizeze noțiuni de fonetică, vocabular, morfologie și sintaxă.

Exerciții/Întrebări

1. Identificați metode moderne de învățământ pe care puteți să le aplicați în abordarea textului liric. Exemplificați concret una din ele.

Bibliografie recomandată

- BOJIN, Alexandru (coord.), *Studii de metodică a limbii și literaturii române*, EDP, București, 1974.
- CRĂCIUN, Corneliu, *Metodica predării limbii și literaturii române în gimnaziu și liceu*, Editura Emia, Deva, 2004.
- CUCOȘ, Constantin, *Pedagogie*, ediția a II-a revăzută și adăugită, Polirom, Iași, 2002.
- DERȘIDAN, Ioan, *Metodica predării limbii și literaturii române*, Editura Casa Cărții de Știință, Cluj Napoca, 2003.
- VOICULESCU, Elisabeta, *Metodologia predării-învățării și evaluării*, Editura Ulise, Alba Iulia, 2002.

6. Abordarea textului epic

1. Lectura textului

Lectura se poate relua pe roluri sau pe fragmente reprezentative fie pentru limbaj, fie pentru anticiparea unor noțiuni de teorie literară. Rolul lecturii este acela de a se familiariza cu textul, de a-i simți pulsația. Este indicat să se propună elevului chiar o dublă lectură, dacă dimensiunea acestuia permite: să se efectueze o primă lectură mută și o a doua cu voce tare (să permită așezarea textului în mintea elevului).

2. Descifrarea textului

Exerciții de sinonimie, antonimie, arhaisme, regionalisme, familie lexicală, câmp lexical.

După ce s-a citit textul, profesorul cu elevii îl pot parcurge fie citind cel dintâi, fie lăsându-i pe copii să-l citească. Profesorul poate de asemenea să insiste pe anumite aspecte acolo unde consideră că este necesar, venind cu adăugiri sau explicații suplimentare. Sunt indicate exercițiile de fonetică și vocabular făcute mai ales sub forma unor jocuri sau mici provocări adresate elevilor¹⁷.

3. Planul simplu de idei, rezumatul

Ideile principale pot fi așezate în succesiunea lor din text.

Ideile pot să fie formulate sub formă de enunț sau titlu.

Atenție maximă acordată timpurilor verbale în redactarea rezumatului.

Realizarea planului de idei este importantă întrucât prin aceasta elevul poate demonstra propria înțelegere a structurii textului. Profesorul trebuie să atragă atenția elevilor că atunci când delimitează textul pe fragmente să aibă în vedere faptul că într-un fragment nu se desfășoară decât o singură întâmplare importantă. La fel de important este să li recomande elevilor să depășească clișeul că fragmentele trebuie să aibă dimensiuni aproximativ egale. O bună destructurare a textului permite

¹⁷ CIOBAN, Florin, *Literatura pentru copii*, Editura Universității din Oradea, 2008.

realizarea unui rezumat corect, deoarece e bine știut faptul că un plan de idei corect realizat este baza unui rezumat bun.

E bine să se amintească elevilor regulile rezumatului și să se evidențieze faptul că realizarea unui rezumat reușit nu este o acțiune banală, ci presupune respectarea cu strictețe a regulilor aferente și permite o exprimare bazată pe interpretarea textului.

4. Momentele subiectului

Se vor defini și exemplifica cele 5 momente ale subiectului, prin raportare la textul literar.

Pentru identificarea momentelor subiectului considerăm necesară acordarea de atenție sporită următoarelor aspecte:

Expozițiunea cuprinde indicii generali de timp și spațiu și prezentarea sumară a personajelor. E un moment lipsit de tensiune, bazat pe descriere de cele mai multe ori și mai puțin pe narațiune

Intriga este primul moment tensionat al subiectului, în care personajele se pun în mișcare și în care se dezordonează starea de la început.

Consecința intrigii este desfășurarea acțiunii, respectând o logică temporală.

Punctul culminant reprezintă apogeul tensiunii întâmplărilor desfășurate. E un moment de scurtă întindere, deoarece deschide calea către rezolvarea dificultăților din intrigă.

Deznodământul aduce o stare de echilibru, dar nu identic cu cel din expozițiune, el rezolvă conflictul și pune punct celor întâmplate. Uneori, mai ales în operele literare moderne, momentele subiectului, fie nu pot fi delimitate strict, fie nu respectă ordinea. Nu trebuie să ometem operele literare cu final deschis care lasă posibilitatea cititorului să-și imagineze un final în funcție de capacitatea sa imaginativă.

5. Modurile de expunere

Narațiunea – acțiune derulată în timp și spațiu, prezența personajelor, frecvența verbelor.

Descrierea – frecvența substantivelor și a adjectivelor, numărul redus al verbelor, care sunt folosite mai ales la modul indicativ, timpul imperfect.

Dialogul – prezența liniei de dialog, folosirea construcțiilor în cazul vocativ, prezența verbelor declarative (a spune, a zice, a afirma, a ruga, a întreba), prin care naratorul face explicite replicile personajelor.

Monologul – absența replicilor, vorbirea neîntreruptă a unui personaj.

Se vor descoperi prin recitirea acelor fragmente de text reprezentative.

6. Triada autor – narator – personaj

Naratorul – este o voce din text și nu se confundă cu autorul.

Naratorul subiectiv – narator implicat emoțional, fapt care reiese din relatarea la persoana I singular, ceea ce presupune perspectiva/ viziunea proprie asupra evenimentelor relatate.

Naratorul obiectiv – narator detașat, neimplicat afectiv.

Narator omniscient – naratorul cu o viziune de ansamblu, el este singurul care știe cum gândesc și cum acționează personajele, în spatele cărora se află și pe care le prezintă în diferite ipostaze/ înfățișări și situații¹⁸.

7. Caracterizarea de personaj

Definirea noțiunii de personaj: personajul are o identitate ficțională și nu se confundă cu o persoană reală, chiar dacă este inspirat după un model din realitate.

Clasificarea personajului: modalități de caracterizare: directă – prin intermediul naratorului, vocea altor personaje, autocaracterizare; indirectă: fapte, atitudini, limbaj, relația cu celelalte personaje, mediul în care trăiește, vestimentație, nume¹⁹.

8. Aplicații

Textul literar poate fi folosit ca text suport pentru aplicații vizând noțiuni de fonetică, vocabular, morfologie și sintaxă.

*

Exerciții/Întrebări

1. Identificați metode moderne de învățământ pe care puteți să le aplicați în abordarea textului epic. Exemplificați concret una din ele.
2. Consultați programele și manualele pe care le aveți la dispoziție de clasa a VII-a și a VIII-a și calculați ponderea procentuală a fiecărui gen literar în studiul limbii și literaturii române.

¹⁸ GOIA, Vistian, *Didactica limbii și literaturii române pentru gimnaziu și liceu*, Editura Dacia Educațional, Cluj-Napoca, 2002.

¹⁹ CRĂCIUN, Corneliu, *Metodica predării limbii și literaturii române în gimnaziu și liceu*, Editura Emia, Deva, 2004.

Bibliografie recomandată

Limba și literatura română	a VII-a	A. Șerban, S. Șerban
Limba și literatura română	a VII-a	Marin Iancu, A.Gh. Olteanu, Ana Tulbă
Limba și literatura română	a VII-a	Alexandru Crișan, Sofia Dobra, Florentina Sâmișăian
Limba și literatura română	a VII-a	Cioban Florin
pentru școlile și secțiile cu predare în limba minorităților naționale		
Limba și literatura română	a VIII-a	Alexandru Crișan, Sofia Dobra, Florentina Sâmișăian
Limba și literatura română	a VIII-a	Andra Vasilescu
Limba și literatura română	a VIII-a	Marin Iancu
Limba și literatura română	a VIII-a	Cioban Florin

*** *Curriculum disciplinei. Limba și literatura română. Clasele V-VIII.* Gyula, 2012.

*** Programa de Limba și Literatură Română clasa a VII-a

*** Programa de Limba și Literatură Română clasa a VIII-a;

ANTONESEI, Liviu, *O introducere în pedagogie*, Editura Polirom, Iași, 2002.

CRĂCIUN, Corneliu, *Metodica predării limbii și literaturii române în gimnaziu și liceu*, Editura Emia, Deva, 2004.

PAMFIL, Alina, *Limba și literatura română în gimnaziu. Structuri didactice deschise*, Editura Paralela 45 Educațional, Pitești, 2003.

7. Personajul literar

Caracterizările personajelor implică, de asemenea, valențe educative deoarece elevii imită modelele comportamentale din textele literare, care se constituie în exemple diverse de o mare forță educativă. Modelele cel mai adesea urmate sunt acelea cu care elevii vin în contact direct, nemijlocit: părinții, frații, învățătorii, colegii etc., însă aria modelelor se poate lărgi cu personajele creațiilor literare, în general ale textelor tipărite.

Atractive pentru școlari sunt îndeosebi creațiile epice, din perspectiva faptului că predomină narațiunea, poate exista un conflict dintre bine și rău, sunt atrași de ritmul alert al desfășurării acțiunilor și aleg eroii favoriți. Din această perspectivă caracterizarea personajelor, prin evidențierea însușirilor alese, reprezintă o cale intuitivă, concretă de educare moral – civică a elevilor.

Educarea elevilor prin imitarea personajelor literare pozitive accesibile școlarilor mici nu trebuie confundată cu ceea ce înseamnă caracterizarea personajelor, ca parte componentă a analizei literare. Caracterizarea personajelor are scopul de a pune în lumină însușirile personajelor care vor fi un model pentru elevi și de a-i învăța pe aceștia tehnicile de lucru cu cartea care să-i ajute să desprindă ei înșiși aceste însușiri.

Personajul literar este pentru copii o existență în sine, un tipar de imitat sau pe care trebuie să-l respingă, însă acest lucru nu trebuie să ducă la o clasificare formală a personajelor. Subiecții educației trebuie să înțeleagă faptul că un personaj reprezintă o întreagă categorie de oameni, un tip uman mai mult sau mai puțin întâlnit, o unitate între particular și general, între actele, faptele lui individuale concrete și regăsirea acestora la o întreagă categorie de tipuri umane.

Un mijloc evident de caracterizare a unui personaj, îl constituie chiar faptele sau comportamentul acestuia. Eroii preferați trebuie să-și dezvăluie marile lor calități prin fapte de curaj, de stăpânire de sine, de eroism, de devotament și de dragoste, dusă, uneori, până la sacrificiul suprem, calități care conving mai mult decât cele mai alese figuri de stil²⁰. Caracterizării prin fapte i se adaugă caracterizarea făcută direct de autor.

Spre exemplu, în textul *Mircea cel Bătrân și Baiazid (Scrisoarea III)* elevii descoperă ușor înfățișarea lui Mircea: *Un bătrân atât de ...*. Detaliile fizice anticipează

²⁰ NEȘTIAN, Valeriu, *Metodica predării textului literar în liceu*, Editura Didactică și Pedagogică, București, 1982.

portretul moral, spiritual al domnitorului Mircea cel Bătrân, cu vârsta, înțelepciunea și experiența sa, hotărârea de a înfrunta dușmanul. Figura lui iese mai mult în evidență prin opoziția cu Baiazid. Caracterizarea directă, făcută de poet se îmbină în mod armonios cu caracterizarea făcută indirect, prin faptele și vorbele eroului.

În numeroase texte, trăsăturile unor personaje sunt dezvăluite și prin vorbele altor personaje participante la acțiuni ori sunt prezentate de eroul însuși prin dubla calitate de autor și participant la întâmplări, mijlocul de caracterizare a personajelor foarte des întrebuințat, fiind propria lor vorbire. Dacă activitatea de caracterizare a personajelor nu se transformă într-un scop în sine, reprezintă un mijloc eficient de a oferi modele de comportament cu o mare valoare educativă²¹.

Clasificare	Particularități
13.1 Personaj principal Personaj secundar Personaj episodic	– Cu implicare maximă în acțiune – Legat doar de anumite momente ale acțiunii. – Apare într-un singur moment al acțiunii.
13.2 Personaj pozitiv Personaj negativ	– Purtător al unor valori morale, creatoare. – Prezintă abateri de la moralitate și de la valorile umanului.
13.3 Personaj real Personaj ireal	– Are corespondent în realitate. – Produs exclusiv al fanteziei autorului.
13.4 Personaj individual Personaj colectiv Personaj simbol	– Un singur exemplar uman. – Reprezintă o colectivitate umană/ socială. – Permite exprimarea unei întregi categorii, a unei idei.
13.5 Personaj dinamic Personaj static	– Interesează traiectoria spiritului. – Dezvăluie aceeași ipostază umană. ²²

Exerciții/Întrebări

1. Propunem un exercițiu de imaginație: Studiați basmul *Sarea în bucate*. Formulați în cel puțin trei modalități o cerință prin care solicitați elevilor să motiveze alegerea personajului literar preferat din basm. Cereți colegilor să joace rolul elevilor și să răspundă la cerințele formulate. Dacă este cazul, ajustați-vă formulările.
2. Care sunt calitățile pe care trebuie să le aibă un personaj pentru ca acesta să fie considerat favorit de către elevii secolului XXI?

²¹ RADU, Ion T., EZECHIL, Liliana, *Didactica. Teoria instruirii*, Editura Paralela 45, Pitești, 2009.

²² PAMFIL, Alina, *Limba și literatura română în gimnaziu. Structuri didactice deschise*, Editura Paralela 45 Educațional, Pitești, 2003.

Bibliografie recomandată

Limba și literatura română	a V-a	Alexandru Crișan, Sofia Dobra, Florentina Sâmișăian
Limba și literatura română	a V-a	M. Iancu, V. Molan, G. Chelaru, I. Dumitru
Limba și literatura română	a V-a	Maria Emilia Goian, Miorița Got, Doina Manolache
Limba și literatura română	a V-a	Elena Munteanu

ALEXANDRESCU, Sorin, ROTARU, Ion, *Analize literare și stilistice*, Editura Didactică și Pedagogică, București, 1967.

ANGHELESCU M., IONESCU C., LĂZĂRESCU, G., *Dicționar de termeni literari*. București, S.A., 2002.

COMĂNESCU, Ioan, *Prelegeri de didactică școlară*, Editura Imprimeriei de Vest, Oradea, 2003.

GOIA, Vistian, *Literatura pentru copii și tineret. Modele formative*, Editura Napoca Star, Cluj, 2000.

NEGREȚ DOBRIDOR, Ion, PÂNIȘOARĂ, Ion-Ovidiu, *Știința învățării. De la teorie la practică*, Polirom, Iași, 2005.

8. Textul literar și textul nonliterar

Mesajul se poate regăsi sub forma unui **text nonliterar** sau **text literar**, în funcție de scopul comunicării și modul particular în care se materializează informația.

Textul nonliterar utilizează funcția referențială, este emis cu scopul de a transmite informații sau subiecte diverse, din domenii precum cele științifice, juridico-administrative, mass-media audio-vizuală etc. Registrele lingvistice utilizate (oral/scriș; popular/cult; regional, colocvial, argoul și jargonul) diferențiază stilurile. Indiferent de textul funcțional reprezentat în comunicare, emițătorul abordează obiectiv realitatea și folosește un limbaj comun, convențional, prin excelență tranzitiv (scopul principal este de a transmite informații)²³.

Pe scurt, textul nonliterar este caracterizat prin:

- caracter tranzitiv,
- obiectivitatea emițătorului,
- respectarea normelor de redactare a textului funcțional,
- limbaj specializat pe domenii de activitate,
- acționează funcția referențială,
- modalizare afectivă minimă.

Textul literar presupune o comunicare artistică, pentru că în el se recunoaște originalitatea creatorului operei artistice (populare sau culte) care reflectă lumea. În textul prin excelență reflexiv se manifestă funcția poetică a limbajului, întrucât primează expresivitatea conținutului și nu informațiile oferite.

Altfel spus, textul literar are următoarele caracteristici:

- caracter reflexiv,
- subiectivitatea emițătorului,
- încălcarea intenționată a normelor lingvistice,
- limbaj expresiv, realizat cu ajutorul figurilor de stil și al procedeelor artistice,
- acționează funcția poetică,
- modalizare afectivă maximă.

²³ PARFENE, Constantin, *Metodica studierii limbii și literaturii române în școală. Ghid teoretico-aplicativ*, Editura Polirom, Iași, 1999.

Exerciții/Întrebări

1. Selectați din manualele de limba și literatura română exerciții care vizează textul nonliterar. Comparați cerințele cu cele întâlnite în subiectele de examene, notând compatibilitatea/modul în care acestea pregătesc gradual elevul să facă față cerințelor de examen (examenul național sau bacalaureat).
2. Cum demonstrați caracterul reflexiv și funcția poetică a textului literar?

Bibliografie recomandată

Limba și literatura română	a VIII-a	Alexandru Crișan, Sofia Dobra, Florentina Sâmișăian
Limba și literatura română	a VIII-a	Andra Vasilescu
Limba și literatura română	a VIII-a	Marin Iancu
Limba și literatura română pentru școlile și secțiile cu predare în limba minorităților naționale	a VIII-a	Cioban Florin
Limba și literatura română	a XII-a	Adrian Costache, Florin Ioniță, M. N. Lascăr, Adrian Săvoiu
Limba și literatura română	a XII-a	Sofia Dobra, Monica Halaszi, Dorina Kudor, Luminița Medeșan
Limba și literatura română	a XII-a	Marin Iancu, Alis Popa
Limba și literatura română	a XII-a	Alexandru Crișan, Florentina Sâmișăian, Liviu Papadima, Rodica Zafiu, Ioana Pârvolescu
Limba și literatura română	a XII-a	Eugen Negrici (coord), Octavian Soviany, Dorina Boltașu, Mimi Gramnea, Ana-Maria Chemencedji, Mioara Colțea
Limba și literatura română	a XII-a	Victor Lișman
Limba și literatura română	a XII-a	Mircea Martin, Elisabeta Roșca, Rodica Zane, Carmen Ligia Rădulescu
Limba și literatura română	a XII-a	Doina Ruști

Limba și literatura română	a XII-a	Nicolae Manolescu (coord.), George Ardeleanu, Matei Cerkez, Dumitrița Stoica, Ioana Triculescu
Limba și literatura română	a XII-a	Eugen Simion (coord.), Florina Rogalski, Daniel Cristea Enache

ANGHELESCU, M., IONESCU, C., LĂZĂRESCU, G., *Dicționar de termeni literari*. București, S.A., 2002.

CIORTEA, Marcela, *Didactica limbii și literaturii române în gimnaziu și liceu, Calitate, inovare, comunicare în sistemul de formare continuă a didacticienilor din învățământul superior*, Alba Iulia, 2011.

CUCOȘ, Constantin, *Pedagogie*, ediția a II-a revăzută și adăugită, Polirom, Iași, 2002.

GOIA, Vistian, *Didactica limbii și literaturii române pentru gimnaziu și liceu*, Editura Dacia Educațional, Cluj-Napoca, 2002.

PARFENE, Constantin, *Metodica studierii limbii și literaturii române în școală. Ghid teoretico-aplicativ*, Editura Polirom, Iași, 1999.

9. Receptarea noțiunilor de limbă

Elementele de bază cu care operează gramatica sunt cuvintele, care sunt de asemenea abstracțiuni, generalizări; *om, pom*, masă denumesc fiecare obiecte cu anumite caracteristici, cu însușiri esențiale.

Din punct de vedere gramatical, aceleași cuvinte enumerate mai sus sunt substantive, adică fac parte din totalitatea cuvintelor ce aparțin unei părți de vorbire caracterizate prin aceea că denumesc obiecte (gramaticale) schimbându-și forma după gen, număr și caz, după faptul că poate primi articol. Elevii trebuie orientați să opereze în studiul gramaticii *nu numai cu conținutul noțional al cuvântului, ci și cu cuvântul privit din punct de vedere morfologic și al raporturilor în care se află cu celelalte cuvinte din propoziție*. Este vorba despre distincția ce trebuie făcută între dimensiunea semantică (a sensului) și caracteristicile lui gramaticale.

Caracterul generalizator al noțiunilor gramaticale implică folosirea unor materiale intuitive, auxiliare (în sensul celor arătate mai sus): scheme, grafice, liste ortografice etc., cu ajutorul cărora se pot ilustra raporturile ce se stabilesc între cuvintele unei propoziții sau sinteza cunoștințelor esențiale dintr-un capitol. Aceste mijloace nu țin locul textelor, ci acestea din urmă sunt principalul material pe baza căruia se face studiul noțiunilor respective²⁴.

Pentru elaborarea unei definiții gramaticale cu caracter specific este necesar să cunoaștem materialul lingvistic cu care se lucrează, precum și nivelul cunoștințelor însușite anterior.

Studierea noțiunilor gramaticale la clasa a VII-a, poate fi precedată de două unități de conținut. În prima unitate se sintetizează tot ceea ce elevii cunosc deja din ceea ce au aflat la clasele anterioare cu privire la *cuvânt* parte a vorbirii în comunicare²⁵. Lecția la care facem referire are un caracter practic, aplicativ, așadar vor fi dominante exercițiile de:

- formare a unor propoziții cu cerințe date (cum ar fi îmbogățirea înțelesului propoziției prin adăugarea de cuvinte noi);
- modificare a topicii propoziției;
- grupare a cuvintelor unei propoziții în funcție de ce exprimă.

²⁴ STANCIU, Mihai, *Didactica postmodernă. Fundamente teoretice*, Editura Universității Suceava, 2003.

²⁵ COSTEA, Octavia, *Didactica lecturii. O abordare funcțională*, Institutul European, Iași, 2007.

Exercițiile trebuie să conțină și unele elemente de noutate, cum ar fi: folosirea unor cuvinte care înlocuiesc un nume (anticipând învățarea pronumelui).

În alte ore continuăm cu diverse exerciții:

- de identificare, de clasificare a cuvintelor;
- de construcție creatoare, care să solicite alegerea unui cuvânt care denumește ceva și alcătuirea despre el a unor propoziții cu trei și mai multe cuvinte care denumesc obiecte din domenii diferite;
- alcătuirea cu unele dintre ele chiar și a unor scurte compuneri;
- schimbarea formei cuvintelor care denumesc ceva, ca folosirea unor cuvinte care arată însușiri ale unor obiecte denumite anterior²⁶.

În fiecare din aceste lecții suportul de lucru va fi un material lingvistic (texte, propoziții) și se face apel la ceea ce elevii cunosc de fapt din clasele anterioare, fără a se folosi tehnologie adecvată (exemplu: substantivul își schimbă forma pentru a denumi mai multe ființe și lucruri, mai multe fenomene ale naturii, stabilim deci și numărul substantivelor).

Noțiunile gramaticale se însușesc în mod temeinic pe baza înțelegerii legăturii dintre ele, deci este valabil pentru toate formele gramaticale (exemplu: definiția subiectului ca parte de propoziție nu poate fi însușită decât prin înțelegerea predicatului, care, de asemenea, este înțeles corect numai dacă este corelat cu subiectul).

O formă prin care se realizează, sub aspect metodic, legătura dintre diversele noțiuni gramaticale este folosirea întrebărilor, ca auxiliare în determinarea noțiunii gramaticale. Rolul întrebărilor nu trebuie supralicitat, întrucât absolutizarea rolului întrebărilor înseamnă a abate elevii de la ceea ce este esențial și a-i orienta spre o învățare mecanică. Uneori se face apel în mod forțat la întrebări pentru a determina anumite părți de vorbire. Regulile și definițiile gramaticale înțelese corect și aplicate în practica exprimării devin instrumente de autoreglare, de autocontrol și nu se uită.

Însușirea temeinică a unor noțiuni noi este determinată de măsura în care se face consolidarea celor învățate, prin exerciții corespunzătoare. Momentul oportun al acțiunii de întărire este imediat după ce elevii au luat la cunoștință noua definiție. Aceasta se face prin exerciții (atât din manual, texte de citire, cât și din culegeri). Demersul presupune câțiva pași simpli: se explică exercițiul, se formulează cuvintele, apoi se dau alte exerciții similare celor din manual.

În lecțiile imediat următoare se va proceda la consolidarea și sistematizarea cunoștințelor de limbă, precum și cu prilejul învățării altor părți de vorbire, îndeosebi adjectivul și prenumele. Consolidarea se face după diferite etape de învățare, stabilite în funcție de structura programei și a manualului sau în măsura în care acest lucru este considerat necesar de către institutor.

²⁶ CIOBAN, Florin, *Primii pași în limba română*, Editura Casei Corpului Didactic, Oradea, 2005.

Lecții care au scopul de a repeta materia se organizează la terminarea unui capitol mai important, la sfârșitul semestrului sau al anului școlar, având sarcina didactică dominantă de a consolida cunoștințele dobândite de elevi. Materialul de repetat se va referi la principalele cunoștințe dobândite de-a lungul unui anumit număr de lecții, iar pentru lecțiile de repetare finală, materialul se selecționează atent, deseori pe grupe de capitole. Eficiența consolidării cunoștințelor de gramatică este determinată de modul în care se organizează și desfășoară fiecare lecție. Lecția de repetare, ca structură, este cât se poate de simplă și presupune urmărirea unor etape precum:

- organizarea clasei pentru lecție,
- anunțarea subiectului și a scopului lecției (dacă acest lucru nu s-a făcut chiar în ora precedentă de gramatică) ,
- repetarea și sintetizarea cunoștințelor și tema pentru următoarea lecție de repetare (în cazul lecțiilor de repetare finală)²⁷.

Modalitățile prin care se realizează etapa principală a lecției de repetare sunt multiple.

Frecvent, fixarea și consolidarea cunoștințelor de gramatică se fac:

- pe baza reproducerii, într-o formă sistematică, a noțiunilor și categoriilor gramaticale însoțite de exemplificările necesare,
- prin întocmirea de tablouri sinoptice,
- prin selectarea unor seturi de exerciții gramaticale, destinate elevilor.

Este importantă și relevantă măsura în care exercițiile solicită efortul intelectual al elevilor (analiza gramaticală, care trebuie să aducă argumente ce susțin constatarea făcută, elevii trebuie să motiveze fiecare afirmație), nu cantitatea exercițiilor. Analiza trebuie făcută într-o ordine logică, de la general (să indice mai întâi caracteristicile generale ale părții de vorbire sau de propoziție) la particular. Li se pot da elevilor capete de table în care să-și încadreze răspunsurile la analiză, deprinzând astfel cu o anumită ordine în stabilirea caracteristicilor cunoscute.

Există și exerciții gramaticale cu caracter creator, de o mare diversitate, în care se dau gradat sarcini de creație. Iată câteva exemple:

- Dați exemple de propoziții, astfel ca unul dintre cuvinte să răspundă la întrebarea „Ce face?” sau „Ce se spune despre?”
- Dați exemple de propoziții în care subiectul să fie un substantiv și să arate un singur lucru, iar predicatul să fie pe locul al II-lea.
- Formați o propoziție dezvoltată, în care subiectul să fie exprimat prin substantiv propriu²⁸.

²⁷ DERȘIDAN, Ioan, *Metodica predării limbii și literaturii române*, Editura Casa Cărții de Știință, Cluj Napoca, 2003.

²⁸ CIOBAN, Florin, *Primii pași în limba română*, Editura Casei Corpului Didactic, Oradea, 2005.

Exercițiile de creație, de felul celor de mai sus pot fi completate de alte exerciții, de „povestiri gramaticale”, compuneri gramaticale etc.

Învățarea normelor de ortografie trebuie să aibă un caracter funcțional, instrumental (normele constituie instrumentele de prevenire a scrierii greșite). Procesul de familiarizare a elevilor cu noțiunea de ortografie și punctuație este un proces complex, de lungă durată, deoarece el are loc în condițiile în care nu se poate apela, decât parțial, la teoria lingvistică, la gramatică.

Înțelegerea intuitivă a normelor de ortografie și punctuație, deschide calea formării deprinderilor de aplicare practică a acestor norme prin exersare sistematică. Dar pentru ca exercițiul să fie eficient, trebuie organizat în forme atractive, astfel încât să mențină atenția și interesul elevilor la activitatea respectivă. Astfel, de exemplu, exercițiile de recunoaștere, de grupare, de modificare sau de completare a diferitelor forme ortografice și semne de punctuație, pun în fața elevilor un material de limbă adecvat care cuprinde cazurile respective de ortografie, pe care elevii trebuie să le recunoască, să le grupeze, să le modifice sau să le completeze. Tipurile de exerciții de mai sus li se adaugă altele cum ar fi: copierile, transcrierile și dictările care pot lua forme diferite. Materialul de limbă utilizat pentru copieri și transcrieri trebuie înțeles de către elevi și valorificat din punct de vedere educativ și stilistic, trebuie să ofere situații ortografice pe care elevii să le identifice, să le înțeleagă ca, apoi, prin copiere să le aplice în practica scrisului.

Exerciții/Întrebări

1. Studiind literatura de specialitate, alcătuiți o colecție comună de texte care se pretează momentului ortografic și de punctuație.
2. Joc de rol: sunteți profesor la clasa a V-a și vă aflați la prima oră în care abordați o noțiune gramaticală. Creați scenariul ad literam al dirijării învățării.

Bibliografie recomandată

Limba și literatura română	a V-a	Alexandru Crișan, Sofia Dobra, Florentina Sâmișăian
Limba și literatura română	a V-a	M. Iancu, V. Molan, G. Chelaru, I. Dumitru
Limba și literatura română	a V-a	Maria Emilia Goian, Miorița Got, Doina Manolache
Limba și literatura română	a V-a	Elena Munteanu

- CIORTEA, Marcela, *Didactica limbii și literaturii române în gimnaziu și liceu, Calitate, inovare, comunicare în sistemul de formare continuă a didacticienilor din învățământul superior*, Alba Iulia, 2011.
- DERȘIDAN, Ioan, *Metodica predării limbii și literaturii române*, Editura Casa Cărții de Știință, Cluj Napoca, 2003.
- NEAMȚU, G. G., *Teoria și practica analizei gramaticale*, Editura Excelsior, Cluj-Napoca, 1999.
- NEGREȚ DOBRIDOR,, Ion, PÂNIȘOARĂ, Ion-Ovidiu, *Știința învățării. De la teorie la practică*, Polirom, Iași, 2005.
- ȘOITU, Laurențiu, *Pedagogia comunicării*, Institutul European, Iași, 2001.
- VOICULESCU, Elisabeta, *Metodologia predării-învățării și evaluării*, Editura Ulise, Alba Iulia, 2002.

10. Metode moderne de formare în predarea disciplinei didactica limbii și literaturii române în liceu

Incidentul critic

Principiul acestei tehnici constă într-o formă succintă a unui incident critic (real ori imaginat); ca urmare, membrii colectivului de învățare se vor împărți în tabere polare cu privire la ceea ce trebuie făcut într-o atare situație. Incidentul trebuie să aibă calitatea de a-i implica în mod intens pe participanți, fiecare participant primind o foaie cu enunțarea incidentului în formă neprelucrată.²⁹

Exemplu:

Din destăinuire în destăinuire, Luparul ajunsese să-mi făgăduiască să mă ia cu el într-o noapte potrivită și să-mi arate meșteșugul lui la lupi.

A ales noaptea Sfântului Andrei, când lupii își primesc pentru tot anul merticul lor la prăzi. Fiecărui i se sortește anume om, anume femeie ori copil, pe care are voie să-l mănânce. Atât! De vite și de alte prăzi nu li se ține socoteală. Au îngăduință oricâte, numai în ceea ce privește omul, lupul trebuie să se mulțumească cu ceea ce i s-a dat tain. Era – și-mi notai pentru studiul meu – un fel de drept, o frântură din vechea pravilă a vânătorii primitive. L-am descusut și despre alte superstiții și eresuri: mi-a răspuns deschis și inteligent.

Și omul huiduit și hulit care sta în fața mea îmi inspira nu atât milă pentru singurătatea și părăsirea în care fusese alungat de societatea cu care nu se împăca, cât un intens interes pentru dârzenia lui în lupta vieții și forța cu care biruise până atunci lumea dușmănoasă, oamenii care pentru el erau adevărate fiare.

La plecare a vrut să mă încarce cu o căciulă de ouă proaspete. Le-am refuzat. A scos repede dintr-o ladă câteva piei de jder, o splendoare. Nu le-am primit. Și-a dat seama că nu umblu după plocoane și n-a stăruit.

²⁹ NEGREȚ-DOBRIDOR, Ion, PÂNIȘOARĂ, Ioan/Ovidiu, *Știința învățării. De la teorie la practică*, Polirom, 2005, p. 239.

Competențe vizate

Competența generală:

3. Argumentarea scrisă și orală a unor opinii în diverse situații de comunicare.

Competențe specifice:

3.1. Identificarea structurilor argumentative în vederea sesizării logicii și a coerenței mesajului,

3.2. Compararea unor argumente diferite pentru formularea judecăților proprii.

Valori și atitudini:

Stimularea gândirii autonome, reflexive și critice în raport cu diversele mesaje receptate.

1. Prezentarea incidentului

Sunteți la clasă și aveți în lucru textul următor din povestirea lui V. Voiculescu, *În mijlocul lupilor*. Cum motivați atitudinea Judecătorului față de Lupar?

- ♦ prin interes științific;
- ♦ printr-o curiozitate mai degrabă exotică.

2. Analiza incidentului de către fiecare participant prin adresarea de întrebări formatorului

Posibile întrebări:

- ♦ Este vorba de atitudinea Judecătorului față de lumea în care s-au petrecut faptele?
- ♦ Contează părerea criticilor literari?
- ♦ Selectăm și alte fragmente din text?
- ♦ Contează biografia autorului?
- ♦ Etc.

3. Sinteza dezvoltată, la îndemnul formatorului, de către unul din participanți, pentru întregul grup

Pe marginea întrebărilor formulate anterior.

4. Delimitarea problemei – participanții încearcă să distingă problema reală, explorând mai în profunzime ceea ce este furnizat prin incidentul inițial

Sugestie metodică: (re)lectura integrală a textului sau pe fragmente semnificative.

5. Decizia individuală – fiecare participant ia o decizie personală, pe care o citește întregului grup, formatorul cerându-le tuturor să voteze cele mai bune astfel de decizii.

6. Lucrări desfășurate în subgrupuri – analiza motivațiilor fiecărei soluții
7. Discuție în plen – conducătorii subgrupurilor prezintă concluziile la care au ajuns echipele lor
8. Evaluarea – pornește de la schimburi de puncte de vedere între participanți și se fac extrapolări privind modul în care se pot rezolva astfel de probleme în viața cotidiană
Vor fi respectate, în general, opiniile participanților, dar se va avea în vedere păstrarea echilibrului între explicația rațională și explicația mitico-fantastică, așa încât să nu se alunece în exces pe panta ocultismului, dar să se păstreze interesul pentru magia timpurilor primordiale.
9. Discuție finală – se verifică dacă obiectivele propuse pentru această activitate au fost atinse sau nu

*

Exerciții/Întrebări

1. Care sunt metodele moderne pe care le propuneți/considerați cele mai potrivite a fi utilizate la didactica specialității?
2. Alcătuiți o analiză SWOT a metodelor moderne de formare.

Surse bibliografice

Negreț-Dobridor, Ion, Pânișoară, Ion-Ovidiu, *Știința învățării. De la teorie la practică*, Polirom, 2005.

Bibliografie recomandată

CERGHIT, Ioan, *Metode de învățământ*, Editura Didactică și Pedagogică, București, 1976.

CRĂCIUN, Corneliu, *Metodica predării limbii și literaturii române în gimnaziu și liceu*, Editura Emia, Deva, 2004.

CUCOȘ, Constantin, *Pedagogie*, ediția a II-a revăzută și adăugită, Polirom, Iași, 2002.

DERȘIDAN, Ioan, *Metodica predării limbii și literaturii române*, Editura Casa Cărții de Știință, Cluj Napoca, 2003.

CIORTEA, Marcela, *Didactica limbii și literaturii române în gimnaziu și liceu, Calitate, inovare, comunicare în sistemul de formare continuă a didacticienilor din învățământul superior*, Alba Iulia, 2011.

11. Teoria și practica textului versificat în clasele de liceu

Este cert faptul că gustul pentru poezie se formează în școală, iar profesorii fac eforturi disperate pentru atragerea elevilor în această zonă a literaturii. Este un lucru știut deja că elevii secolului XXI citesc din ce în ce mai puțin, iar dacă o fac, preferă proza, în detrimentul poeziei. Aceștia motivează opțiunea prin faptul că proza este mai captivantă, mai accesibilă, mai ușor de povestit, are acțiune, personaje și mai multe aventuri, în timp ce poezia este mai dificil de înțeles, cu sensuri ascunse, simboluri, este mai stufoasă, sufocată de ritmuri, rime etc.

Programele școlare de limbi moderne – inclusiv limba română -, aflate în vigoare în școlile din România, sunt centrate pe patru obiective fundamentale: *dezvoltarea capacității de receptare a mesajului oral, dezvoltarea capacității de exprimare orală, dezvoltarea capacității de receptare a mesajului scris și dezvoltarea capacității de exprimare scrisă*. Toate aceste obiective se subsumează unui obiectiv major: cultivarea exprimării elevilor (fie ea orală sau scrisă). Pentru îndeplinirea acestor obiective, profesorii elaborează strategii didactice moderne și atractive, utilizând metode din cele mai variate (conversație și problematizare, brainstorming, metoda ciorchinului, metoda mozaicului ș.a.m.d), însă numărul elevilor care apreciază poezia nu pare să crească în mod substanțial. Astfel dorim să propunem o reevaluare a metodei tradiționale de receptare a textului literar versificat, urmărind corespondența dintre secvențele didactice ale actului lecturii și obiectivele programei școlare.

De cele mai multe ori, aflați în situația de a discuta un text văzut pentru prima dată, se poate greși fie căutând aspecte din biografia autorului (care pot avea sau nu legătură cu textul dat), fie discutând pe scurt conținutul de idei al textului, fără să intervină concret în modul de realizare artistică, sugerând o imagine de ansamblu nefondată. De aceea profesorul trebuie să se oprească mai des și temeinic asupra analizei stilului unui autor, pornind de la un text dat, insistând asupra tuturor faptelor de limbă. *Studiul textului literar trebuie să se facă în clasă, utilizându-se permanent metoda euristică, activizând colectivul de elevi, creându-se mereu probleme pe tot parcursul analizei, obișnuindu-i să gândească, să descopere, să-și dezvolte simțul critic și puterea de evaluare a operei literare, să li se trezească interesul și*

curiozitatea științifică.³⁰ Conform didacticii tradiționale, pentru îndeplinirea acestui deziderat, profesorul trebuie să imagineze o strategie de abordare care să respecte oarecum niște etape prin care se realizează un continuum atrăgător.

1. Lectura model,
2. Explicarea cuvintelor necunoscute,
3. Explorarea primară a textului,
4. Stabilirea temei,
5. Analiza propriu-zisă la nivel fonetic, lexical, morfologic, sintactic, stilistic, ideatic,
6. Evaluarea textului,
7. Scrierea despre text.

Lectura model se realizează obligatoriu de către profesor și trebuie să surprindă tonul fundamental al textului, reconstituind valorile lui acustice, prin care profesorul poate atrage atenția asupra segmentelor sugestive din text. Să ne reamintim că în antichitatea clasică greco-latină textul versificat, fie el liric sau epic, era compus pentru a fi recitat. Cercetările noastre cu privire la această etapă importantă a lecției, arată că ea este realizată doar de 45% din institutorii din ciclul primar, în ciclul gimnazial doar de 30% dintre profesori, iar în ciclul liceal doar de 8% dintre profesori. Iată deci că încă de la început nu sunt îndeplinite condițiile minime pentru atingerea primului obiectiv, *dezvoltarea capacității de receptare a mesajului oral*. Urmarea acestei grave omisiuni este faptul că dacă li se va solicita să-și exprime primele impresii asupra poeziei, elevii vor fi derutați; ei nu vor putea intui tema, ideea centrală sau sentimentul dominant și nici nu vor reuși să selecteze versuri care i-au impresionat, dacă nu vor asculta o citire expresivă, dacă nu vor reuși să fie absorbiți de universul poeziei.

Explicarea cuvintelor necunoscute se face după lectura model, deoarece aceasta nu se întrerupe; nu se explică doar sensul din text al unui cuvânt, ci toate sensurile, sau cât mai multe dintre ele. În cazul cuvintelor mai dificile, se recomandă scrierea acestora pe tablă și în caiete, pronunțarea lor cu voce tare atât de către profesor, cât și de către elevi, eventuala despărțire a lor în silabe. Această etapă poate fi însoțită de un set de exerciții ca de exemplu:

- de vocabular, care să urmărească polisemia cuvintelor, antinomia, sinonimia, omonimia, acolo unde este cazul;
- scurte compuneri gramaticale care să conțină respectivele cuvinte.

Toate aceste activități au rolul de a îmbogăți vocabularul elevilor și de a le nuanța exprimarea.

³⁰ BOJIN, Alexandru, *Modalități de analiză a poeziei*, în *Studii de metodică a limbii și literaturii române*, EDP, București, 1974, p. 35.

Explorarea primară a textului se poate realiza doar ca succesiune a primelor două etape și atrage după sine:

- formularea temei concrete a operei respective, în mod corect, clar, competent și sintetic,
- detectarea eul poetic, acea voce interioară a textului, care comunică în poezie,
- trasarea sentimentului dominant al poeziei, cât și
- o primă selectare de expresii sau versuri care au impresionat mai mult.

În tot acest demers, rolul profesorului se reduce de la actor la moderator, care admite opinii diverse. Elevului trebuie să i se acorde libertate deplină, să nu i se impună diverse interpretări.

Analiza propriu-zisă sau interogarea textului va atinge probleme din toate nivelurile limbii, fie pe rând, fie combinat. Se știe că textul literar cunoaște o structură stratificată, iar acestor *straturi* le corespund oarecum *nivelurile limbii*, a căror ierarhie, pornind de la simplu spre complex, ar arăta așa:

Straturile textului litera ³¹	Nivelurile limbii
<i>stratul sonor</i> care discută organizarea metrică a versurilor, frecvența și distribuirea sunetelor	nivelul <i>fonetic</i> vizează acustica versurilor
<i>stratul gramatical</i> care urmărește cuvântul din punct de vedere morfologic și sintactic,	nivelul <i>fonologic</i> vizează ortografia
	nivelul <i>morfologic</i> vizează forma
	nivelul <i>sintactic</i> vizează relațiile din cadrul discursului poetic
<i>stratul expresiei</i> unde se comentează cuvântul din punct de vedere lexical și semantic, se stabilesc sensurile proprii, secundare și figurate, se repartizează cuvintele în funcție de componența vocabularului	nivelul lexical vizează semnificația anumitor cuvinte
<i>sistemul de imagini al textului</i> în care se analizează utilizarea procedeelelor narrative sau descriptive, tipologia personajelor	nivelul <i>stilistic</i> vizează limbajul, realizarea artistică
<i>concepțiile scriitorului</i> , care vizează raportul dintre operă și realitatea pe care o evocă, elementele de critică socială	nivelul <i>ideatic</i> vizează concepția scriitorului

Pe lângă analiza scriiturii poetice după registrele limbii enumerate în paginile anterioare, elevii vor fi îndrumați să descopere actualitatea textului, dinamica imaginilor artistice, raportate la tipul de text selectat.

³¹ După ALEXANDRESCU, Sorin, ROTARU, Ion, *Analize literare și stilistice*, Editura Didactică și Pedagogică, București, 1967, p.12.

Astfel, pentru explorarea unui *text liric* elevii vor urmări semnalarea tipului de text (integral sau fragment), semnificația titlului, ideile principale și organizarea acestora în secvențe poetice, sentimentul dominant care se degajă din text, ipostazele eului liric, identificarea și descifrarea simbolurilor, figurile de stil și semnificația lor, organizarea sintactică, relațiile sintactice, frecvența anumitor părți de vorbire și valoarea lor expresivă, câmpurile lexicale, preferința pentru anumiți termeni, ortografia și punctuația și importanța acestora pentru tonalitatea generală a textului, metrica și prozodia. Este de dorit ca la analiză observațiile să se noteze chiar și schematic, pentru a le utiliza la următoarea etapă.

În abordarea unui *text epic/dramatic* elevii vor discuta semnificația titlului și relația dintre titlu și text, modul de expunere care predomină, identificarea naratorului și a personajelor, persoana la care se povestește, rezumatul (dacă textul este o narațiune), obiectele descrise și traiectoria privirii (dacă este o descriere), rolul dialogului în caracterizarea personajelor (dacă este dialog), alternanța modurilor de expunere, expresivitatea părților de vorbire, preferința pentru anumiți termeni, ortografia și punctuația.

Asociată cu explicarea cuvintelor necunoscute și cu explorarea primară a textului, etapa de analiză, chiar dacă pare extrem de complexă la prima vedere, și, poate dificil de realizat, este decisivă pentru dezvoltarea *capacității elevului de a recepta un mesaj scris*, mai ales dacă vorbim despre mesajul versificat. Din această rațiune momentul nu trebuie tratat cu superficialitate și.

Evaluarea operei este ultima etapă, în care elevii vor emite păreri personale argumentate (de exemplu dacă le place sau nu, și mai ales de ce văd astfel respectiva operă literară). Este o etapă de sinteză a constatărilor, *un moment în care se realizează o unificare a lumii textului fragmentate în etapa anterioară și integrarea imaginilor într-o schemă unitară, care să alcătuiască imaginarul propriu fiecărui text*³², un moment în care elevul își exersează *capacitatea de exprimare orală*.

Odată ce au fost parcurse aceste etape, rămâne de urmărit *capacitatea elevului de exprimare scrisă*. Pentru atingerea acestui obiectiv, profesorul poate propune teme care să solicite din partea elevului un răspuns scris, subiectiv, personalizat. Pentru a putea scrie despre textul literar, este nevoie ca elevul să cunoască bine conținutul și să înțeleagă semnificațiile generale ale textului.

Înainte de a începe redactarea unei analize de text, elevul trebuie:

- să citească de mai multe ori textul, până când îl înțelege;
- să recitească exercițiile din manual referitoare la textul respectiv;
- să citească și alte texte pe teme apropiate, scrise de același autor (dirijat de profesor);

³² EPUREANU, Georgiana, *Cui îi e frică de poezie?*, în *Perspective*, Revistă de didactica limbii și literaturii române, 2/2005, p. 30–35.

- să se informeze cu privire la autor și la opera acestuia, consultând dicționare de scriitori sau lucrări care se referă la autor și la opera sa (indicate de profesor);
- să întocmească un plan simplu de idei, în care să fixeze aspectele importante asupra cărora trebuie să se oprească.

O compunere reușită va avea **introducere**, **cuprins** și **încheiere**. **Introducerea** este, de regulă, scurtă, poate face referiri la autor, opera acestuia, textul dat spre studiu și opera/volumul din care face parte și poate cuprinde un citat din critică sau dintr-o scriere a autorului respectiv, având legătură cu textul discutat. De asemenea, va include curentul, genul, specia în care se încadrează opera, precum și tema și motivele acesteia; va urmări elemente de arhitectură: părți, tablouri, acte, scene, cicluri, cânturi, strofe, refrene. **Cuprinsul** este partea cea mai amplă a compunerii; aici se fac referiri la conținutul și la semnificațiile textului, urmărind reperele sugerate mai sus. **Încheierea** trebuie să fie scurtă și poate să exprime o părere personală, o concluzie generală asupra textului discutat sau să comenteze într-o frază ideile desprinse din operă. Pe tot parcursul redactării elevul trebuie să urmărească planul de idei inițial. Prima variantă trebuie redactată pe ciornă, pentru a putea face corecturile necesare. Se vor formula enunțuri clare, scurte, explicite. Se va reciti textul înainte de a se trece pe curat. Orice afirmație trebuie argumentată cu exemple/citate din text, însă folosirea unui citat nu trebuie să substituie analiza. Se vor evita formulări de genul: *autorul vrea să spună că...* sau *lectura ne învață lucruri interesante*.

O altă variantă în care elevului i se poate cere să scrie despre textul analizat, poate fi o temă în care trebuie să redacteze un eseu, în maniera în care cerința este formulată la examenul de bacalaureat. În acest caz el va urma tot pașii enumerați mai sus, însă va trebui să fie atent la respectarea aspectelor obligatorii și a limitei de spațiu impuse.

Desigur, strategia oferită de noi nu are pretenția de a beneficia de exhaustivitate, întrucât nu este unicul model de abordare a poeziei și nici nu garantează succesul didactic. Considerăm însă că această metodă tradițională, atât de veche încât toată lumea a uitat-o, nu poate și nu trebuie să fie substituită de metodele moderne și postmoderne, acestea se pot împleti cu cele clasice. N-am dori să se creadă că suntem împotriva noului, dar trebuie să admitem că resursele didacticii tradiționale nu au fost încă epuizate.

Oferim în rândurile de mai jos exemple prin care tradiționalul poate fi împletit cu succes cu metodele moderne:

- În timpul lecturii model, în etapa explorării primare sau pe parcursul analizei poate fi audiată o recitare realizată de un actor foarte cunoscut, o interpretare muzicală, în cazul poeziilor puse pe note sau poate fi realizată o scurtă vizionare, în cazul textelor dramatice sau epice care au fost ecranizate.

- În căutarea sensurilor unui cuvânt, în strângerea datelor despre autor și opera lui, în determinarea curentului literar, elevii pot apela la dicționare clasice, la albume de artă, la enciclopedii sau la resursele internetului.
- În etapa de analiză, ei pot fi împărțiți pe grupe, primind sarcini diferite, în funcție de aria de interes a grupei, de capacitatea de concentrare, de capacitățile psiho-pedagogice ale vârstei etc.

Toate acestea depind de imaginația profesorului, de disponibilitatea sa, de starea lui de spirit, de motivație și de interes.

Noi am urmărit aici să coroborăm obiectivele cadru ale programei școlare, care se cer a fi atinse la sfârșitul unui an școlar, cu abordarea textului versificat într-o oră de curs și avem convingerea că atâta vreme cât elevul va exersa cele patru deziderate – *dezvoltarea capacității de receptare a mesajului oral, dezvoltarea capacității de exprimare orală, dezvoltarea capacității de receptare a mesajului scris și dezvoltarea capacității de exprimare scrisă* – primul pas spre înlăturarea eșecului a fost deja făcut.

Până aici am fi ușor de suspectat de oarecare înclinație spre regres, de o reținere parțială în fața metodelor moderne și postmoderne de explorare a textului versificat, lucru care ne-ar mâhni peste măsură. Din punctul nostru de vedere, insistența pe metoda tradițională nu înseamnă eliminarea totală a altor metode. Considerăm însă că, oricât de moderne și atractive ar fi ele, dacă nu sunt îmbinate cu un parcurs organizat și coerent, aceste metode nu vor reuși singure să ofere elevului o privire de ansamblu asupra textului, în așa fel încât să participe afectiv la înțelegerea lui.

Pentru a arăta eficacitatea demersului propus de noi, în combinație cu noile metode de învățământ, redăm în cele ce urmează un posibil scenariu didactic, construit pe marginea poeziei *Rugăciune*, de Mihai Eminescu.

<i>Rugăciune, de Mihai Eminescu</i>	
<i>Crăiasă alegându-te Îngenunchem rugându-te, Înalță-ne, ne mântuie Din valul ce ne bântuie; Fii scut de întărire Și zid de mântuire, Privirea-ți adorată Asupră-ne coboară, O, maică prea curată, Și pururea fecioară</i>	<i>Noi, ce din mila sfântului Umbră facem pământului, Rugămu-ne-ndurărilor, Luceafărului mărilor; Ascultă-a noastre plângeri, Regină peste îngeri, Din neguri te arată, Lumină dulce, clară, O, maică prea curată, Și pururea fecioară,</i>
<i>Marie!</i>	<i>Marie!</i>

Competențe specifice:

1. Identificarea particularităților unei epoci culturale, ale ideologiei literare manifeste în textul poeziei.
2. Identificarea subiectivității și a expresivității textului liric.
3. Identificarea convențiilor constitutive discursive și istorice ale textului liric.
4. Performarea lecturii și a interpretării textului liric prin aplicarea algoritmului de analiză.
5. Aplicarea achizițiilor de limbaj critic în lectura textului liric.
6. Construirea și exprimarea, prin mijloace lingvistice adecvate, a unor judecăți de valoare, cu argumente intrinseci sferei literarului.

Lectura model va fi realizată integral-obligatoriu de către profesor care trebuie să țină cont de muzicalitatea poeziei susținută de prozodia imnului religios: se va respecta la nivelul intonației alternanța rimei împerecheate (la nivelul primelor patru versuri) cu rima încrucișată (la nivelul ultimelor patru versuri), pentru fiecare strofă, culminând cu vocativul *Marie!*. Tot în această etapă se poate audia varianta muzicală a poeziei, pentru că, după cum se știe, a fost pusă pe note în anul 1923 de compozitorul Ioan Morozov, într-un poem pentru soprană, cor mixt și orchestră.

Explicarea cuvintelor necunoscute se va realiza sub controlul direct al profesorului, care trebuie să se asigure că elevii au înțeles bine textul după această primă lectură. Cuvintele rar întâlnite, de genul *mântuie*, *bântuie*, *pururea*, vor fi discutate cu elevii și, la nevoie, vor fi notate, atât pentru îmbogățirea vocabularului, cât și pentru a se evita posibilitatea ca elevul să întâlnească astfel de situații, pentru prima oară, în cadrul vreunei probe de examen, când nu ar avea timpul și nici mijloacele necesare să și le explice.

Explorarea primară a textului nu se va face în afara oricărui context. Prin urmare sunt necesare câteva discuții lămuritoare, cu privire la geneza și apariția poeziei. Astfel, cu privire la geneză, ei trebuie să afle că probabil poetul a pornit de la *Litaniile Maicii Domnului*, unde apare sintagma *Regina angelorum* sau de la tradiția creștină autohtonă, conform căreia Fecioara Maria este *ocrotitoarea navigatorilor*, simbolizând *arca Bisericii ce traversează istoria spre mântuire*³³. Este, de asemenea, necesar să se menționeze anul apariției, 1892, fragmentar, în ediția a VI-a Maiorescu, reproducă în *Convorbiri literare*, an XXV, 1 iulie, 1892.

În desprinderea ideii centrale, a temei, fiind absolut interzisă dictarea temei de către profesor, al cărui rol se reduce la acela de moderator, elevii pot efectua un exercițiu

³³ ANANIA, Valeriu, *Ipostaze lirice eminesciene*, în *Telegraful român*, an 137, nr. 21–22 și 23–24, p. 1–2, apud Ion Buzași, ibidem, unde acesta din urmă lansează o nouă ipoteză, aceea a unui posibil izvor în *Paradisul* lui Dante, din care și citează în traducerea Etei Boeriu: *Fecioară, Maică-a Domnului și fiică, /ce mai presus de ființe te ridică /tu ești acea ce umana ginte/ ai înălțat-o-astfel, că Ziditorul/nu se sfîi în lut să se-nveșminte...*

de *brainstorming*, pe una din următoarele direcții: care este pasajul cel mai impresionant al textului, care este sentimentul dominant al poeziei, care ar putea fi tema poeziei. Dacă nivelul clasei nu permite un *brainstorming* reușit, profesorul poate ghida activitatea elevilor prin intermediul unor întrebări ajutătoare sau prin trasarea unor sarcini de lucru menite să le faciliteze demersul. Oricare ar fi metoda adoptată, de pe poziția lui de moderator, profesorul trebuie să aducă elevii în situația de a fixa tema poeziei: în fond, o rugăciune, poezia este un imn marian, un act de implorare adresat Fecioarei Maria de către poet, în numele semenilor săi.

Analiza propriu-zisă sau interogarea textului se va desfășura în următoarele registre: fonetic, lexical, morfologic, sintactic, stilistic și ideatic, în total șase, prin urmare profesorul poate recurge la metoda **Phillips 6-6**³⁴.

La nivel fonetic, alături de cele două tipuri de rimă amintite mai sus, se va discuta și preferința poetului pentru rima deschisă, feminină, sugerând seninătate și lumină: *întărire/mântuire, adorată/precurată, coboară, fecioară, plângeri/îngeri* etc.; se va discuta de asemenea ritmul cristalin și sonoritatea versului de structură iambică:

◡ / ◡ / ◡ / ◡ /
 Cră-ia-să a-le-gân-du-te
 ◡ / ◡ / ◡ / ◡ /
 În-ge-nun-chem ru-gân-du-te...

La nivel lexical se vor semnală elementele din aria semantică a sacrului, în alternanță cu cele din aria profanului: *crăiasă, Maică precurată, fecioară, sfânt, luceafărul mărilor, regină peste îngeri, lumină dulce*, pe de o parte, și *val, umbră, plângeri, neguri*, de cealaltă parte; tot aici merită discutată păstrarea elementului popular *crăiasă*, specific basmului popular românesc.

Nivelul morfologic excelează în câteva puncte esențiale:

1. păstrarea formelor de indicativ prezent fără sufix (*mântuie, bântuie*, pentru *mântuiește, bântuiește*);
2. encliza oarecum simetrică a pronumelui personal la verb și adverb (*alegându-te, rugându-te, rugămu-ne, înalță-ne, asupră-ne*), dar și procliza acestuia (**ne** *mântuie, ne* *bântuie*), toate forme de plural, un plural al modestiei, al umilinței;
3. plasarea *în oglindă* a substantivelor care sugerează vremelnicia muritorilor și eternitatea puterii divine (*valul/scut, zid*);

³⁴ Tehnica Phillips 6-6 este o modalitate de simulare a discuțiilor în grup care se desfășoară sub îndrumarea profesorului și presupune împărțirea clasei de elevi în 6 grupe, care, timp de 6 minute, discută o problemă sau rezolvă o sarcină. Apoi va ieși câte un reprezentant din fiecare grup ducând cu sine rezultatul analizei, așa încât, puse cap la cap, concluziile celor șase grupe vor putea forma întregul sarcinii inițiale. Vezi VOICULESCU, Elisabeta, *Op. cit.*, pp. 74–75.

4. plasarea, tot simetrică, la final de vers, a substantivelor care denumesc țelul ultim al oricărei existențe (de *întărire*, de *mântuire*);
5. folosirea repetată a interjecției *O* și plasarea vocativului *Marie!* în vers independent, ceea ce îi conferă calitatea de punct culminant al implorării.

Nivelul sintactic se remarcă centrarea frazei pe enunțurile imperativ-retorice și prin apelul exclusiv la propoziții principale, unele extrem de elaborate și bogate în conținut: *Privirea-ți adorată/Asupră-ne coboară,/O, Maică preacurată/Și pururea fecioară/Marie!* Dintre figurile sintactice, izbește paralelismul, nu doar la nivelul general compozițional al poeziei, ci și la nivelul versurilor. Luate câte două, se constată căte o simetrie la nivelul fiecărei perechi:

Strofa I:

vs. 1-2 → plasarea gerunziilor cu pronume enclitic în segmentul final: *alegându-te/rugându-te*.

vs. 3-4 → plasarea imperativelor cu pronume proclitic în segmentul final: *ne bântuie/ne mântuie*.

vs. 5-6 → prezența substantivelor metaforice (nume predicative) în primul segment: *scut/zid*.

vs. 7-8 → encliza pronumelui neaccentuat în dativ, în primul segment: *privirea-ți/asupră-ne*.

vs. 9-10 → așezarea în chiasm a vocativelor și a determinanților: *Maică preacurată/pururea fecioară*.

Strofa a II-a:

vs. 1-2: → prezența sintagmelor nominale cu genitivul în segmentul final al versului: *mila sfântului/umbra... pământului*.

vs. 3-4: → alternanța dativ-genitiv plural în segmentul final: *îndurărilor/mărilor*.

vs. 5-6: → plasarea substantivelor la plural în segmentul final: *plângeri/înger*.

vs. 7-8: → alăturarea cu tentă de oximoron a substantivelor *neguri/lumină* în primul segment.

vs. 9-10: → structură identică finalului din strofa anterioară; ar putea fi un refren.

Nivelul stilistic arată că la loc de cinste se află metafora, care ar putea avea una dintre următoarele semnificații: *valul* – perisabilitatea lumii; *scutul* – forța protectoare a divinității; *zidul* – statornicia dragostei lui Dumnezeu și a Fecioarei Maria pentru oameni; *umbra* – lipsa de consistență a vieții pământești; *luceafărul mărilor* – Fecioara Maria, veghețoarea navigatorilor pe mările învolburate ale vieții; *neguri* – deznădejdea pământeanului; *lumina* – mântuirea, salvarea sufletelor noastre, toate interpretate în raport cu întreaga tonalitate a textului. Un loc de

asemenea privilegiat revine epitetului: *adorată, preacurată, pururea, dulce, clară*, care asociat metaforei trimite spre versul românesc popular, realizând o proiecție în care se întrevade dorința poetului de a găsi un loc pentru oameni înaintea grației divine eterne.

În ceea ce privește **nivelul ideatic** sau **etapa de sinteză a constatărilor**, vor trebui subliniate liniile de forță ale poeziei: lirismul excesiv, sentimentul înstrăinării de profan și al apropierii de sacru, prezentul trăirii, încărcat de suferință și de singurătate, tristețea omniprezentă, apăsarea, senzația de sfârșit a eului poetic, poate presentimentul morții, durerea absolută etc³⁵.

Evaluarea poeziei va fi o discuție de ansamblu pe probleme de genul:

- Ce similitudini/contradicții există în text (dacă există)?
- Ce pasaje par mai greu de descifrat? Care versuri sunt mai explicite?
- Cum se vede legătura dintre text și titlu ?
- Care este atitudinea poetului față de divinitate și în ce moment al existenței sale a luat această atitudine?
- Ce alți poeți au mai exersat acest gen de poezie-rugăciune?

Doar după ce a parcurs aceste etape sau altele, cu aceeași finalitate, elevul poate să se desprindă și să scrie despre text.

Modelul propus nu este unul nou, dimpotrivă, este sugerat sub o formă sau alta de toate lucrările de metodică românești, trasând oarecum și o suită de atitudini pe care elevul trebuie să le urmeze pe parcursul explorării textului. Aceste relații între cititor și text se regăsesc în modelul propus de J. Langer și adaptat la noi de Alina Pamfil³⁶ după cum urmează:

- intrarea în lumea textului (a păși din exterior spre interior);
- explorarea textului (a fi în interior);
- retragerea din text (a păși înapoi și a regândi datele cu care s-a pornit la drum);
- obiectivarea experienței (a te afla în afara textului și a obiectiva experiența).

Fără a avea pretenția că am spus lucruri eminamente noi, am încercat să atragem încă o dată atenția asupra necesității lecturii cuminți, cel puțin în faza în care elevul

³⁵ RĂDULESCU, Ștefan, *Instruirea programată la limba română. Sistem și metodă*, EDP, București, 1971

³⁶ În modelul propus de J. Langer distingem următoarele relații între text și cititor: *Being Aut and Stepping into an Envisionment, Being In and Moving Through an Envisionment, Stepping Back and Rethinking What One Know, Stepping aut and Objectifyingthe Experience*. Vezi LANGER, J., *Rethinking Literature Instructionm* în vol. J. Langer (coord.), *Literature Instruction, A Focus on Student Reponse*, National Council of Teacher of English, Urbana, Il., 1992, p. 40, cf. PAMFIL, Alina, *Limba și literatura română în gimnaziu, Structuri didactice deschise*, Editura Paralela 45, Cluj-Napoca, 2003,p. 142.

neexperimentat nu poate și nu știe să lupte singur cu textul. De pe aceste poziții, lucrarea noastră se dorește a fi un semnal, o pledoarie pentru necesitatea primilor pași în explorarea textului versificat, punctați în etape unanim acceptate la nivel teoretic, dar, din păcate, neaplicate de majoritatea. Insistăm pe faptul că demersul abordării textului literar necesită echilibru în îmbinarea metodelor tradiționale cu cele moderne, sugestia noastră finală fiind că profesorul nu trebuie să fie nici actor, nici spectator în actul de receptare a textului în general și a celui versificat în special. Rolul profesorului trebuie să fie acela de moderator, iar sarcinile de lucru trasate de acesta trebuie să revină elevilor³⁷.

Exerciții/Întrebări

1. Împărțiți pe grupe, redactați scenariul analizei literare a unei poezii ce se studiază în gimnaziu, respectiv liceu.
2. Comparați specificul aplicării analizei textului literar în gimnaziu cu cel din liceu.

Surse bibliografice

- ALEXANDRESCU, Sorin, Rotaru, Ion, *Analize literare și stilistice*, Editura Didactică și Pedagogică, București, 1967.
- ANANIA, Valeriu, *Ipostaze lirice eminesciene*, în *Telegraful român*, an 137, nr. 21-22 și 23-24.
- BOJIN, Alexandru, *Modalități de analiză a poeziei*, în *Studii de metodică a limbii și literaturii române*, EDP, București, 1974.
- EPUREANU, Georgiana, *Cui îi e frică de poezie?*, în *Perspective*, Revistă de didactica limbii și literaturii române, 2/2005.
- LANGER, J., *Rethinking Literature Instruction*, în vol. LANGER, J., (coord.), *Literature Instruction, A Focus on Student Response*, National Council of Teacher of English, Urbana, IL, 1992.
- PAMFIL, Alina, *Limba și literatura română în gimnaziu. Structuri didactice deschise*, Editura Paralela 45 Educațional, Pitești, 2003.
- VOICULESCU, Elisabeta, *Metodologia predării-învățării și evaluării*, editura Ulise, Alba Iulia, 2002.

³⁷ CIORTEA, Marcela, *Didactica limbii și literaturii române în gimnaziu și liceu, Calitate, inovare, comunicare în sistemul de formare continuă a didacticienilor din învățământul superior*, Alba Iulia, 2011.

Bibliografie recomandată

- COJOCĂREANU G., VÂLCEANU, A., *Didactica specialității – Limba și literatura română*, Editura Arves, 2007.
- CRĂCIUN, Corneliu, *Metodica predării limbii și literaturii române în gimnaziu și liceu*, Editura Emia, Deva, 2004.
- GOIA, Vistian, *Didactica limbii și literaturii române pentru gimnaziu și liceu*, Editura Dacia Educațional, Cluj-Napoca, 2002.
- NEȘTIAN, Valeriu, *Metodica predării textului literar în liceu*, Editura Didactică și Pedagogică, București, 1982.
- PAMFIL, Alina, *Limba și literatura română în gimnaziu. Structuri didactice deschise*, Editura Paralela 45 Educațional, Pitești, 2003.
- PARFENE, Constantin, *Metodica studierii limbii și literaturii române în școală. Ghid teoretico-aplicativ*, Editura Polirom, Iași, 1999.

12. Evaluarea la disciplina

Limba și literatura română

Raportându-ne la științele educației și la științele filologice, o caracteristică esențială a evaluării la disciplina didactica limbii și literaturii române este aceea că, această evaluare trebuie să vizeze în primul rând segmente de conținut din programele școlare în vigoare, respectiv trebuie să limiteze cerințele la prevederile acelorași programe școlare. Cu alte cuvinte, nu evaluăm la disciplina noastră prin itemi care vizează exclusiv probleme de pedagogie, fără suport de specialitate, nici nu includem în probele de evaluare chestiuni de specialitate aflate încă în dezbateri, asupra cărora specialiștii nu s-au pus încă de acord.

Disciplina noastră se pretează excelent la cele trei tipuri de evaluare deja cunoscute: evaluarea *inițială*, evaluarea *procesuală* și evaluarea *finală*.³⁸

Evaluarea inițială are scopul de a diagnostica, iar *conținutul sarcinilor trebuie selectat astfel încât să surprindă elementele semnificative, necesare ca bază de plecare pentru procesul de învățământ care se proiectează*.³⁹ În ceea ce privește disciplina noastră, evaluarea inițială a studentului, cum și cea a elevului, vizează, trei probleme esențiale: ortografia și punctuația (dacă sunt defectuoase își răsfrâng efectele negative asupra tuturor disciplinelor de învățământ), cunoștințele lingvistice achiziționate anterior și operarea cu termenii de teorie literară. Acestea sunt cele trei linii esențiale în care studentul – ca și elevul! – trebuie să dețină minime deprinderi pentru a putea porni pe calea exersării didactice menită să-l ducă la catedră.⁴⁰

³⁸ Vezi VOICULESCU, Florea, *Elaborarea obiectivelor educaționale*, 1995, pp. 138 sqq. Cf. PARFENE, Constantin, *Metodica*, 1999, pp. 107 sqq.; CUCOȘ, Constantin, *Pedagogie*, 2002, pp. 378 sqq.; VINȚANU, Nicolae, *Educația universitară*, 2001, pp. 208 sqq.

³⁹ VOICULESCU, Florea, tot acolo. Dacă profesorul Voiculescu are dreptate în ceea ce susține – și are! – atunci trebuie să admitem că proiectarea disciplinei se reconfigurează an de an, după nevoile fiecărei generații de studenți. În această situație, fișa disciplinei elaborată înaintea începerii anului universitar este una orientativă, susceptibilă la diverse modificări pe parcurs, în funcție de dificultățile întâlnite. A înainta impenitent pe o linie prestabilită pe motiv că „așa ne-am propus”, fără a ține cont de nevoile studenților, constituie nu doar o gravă eroare, ci o abatere gravă de la normele deontologice, prin încălcarea principiilor de bază ale didacticii. Vezi în acest sens și VOICULESCU, Florea, subcap. *Modelul derivării obiectivelor în funcție de nevoi*, în vol. *Educația în economia de piață. Între analiza cognitivă și opțiunea politică*, Institutul European, Iași, 2008, pp. 43 sqq.

⁴⁰ Pe lângă acestea, vezi ANTONESCU, Liviu, *Polis și paideia. Șapte studii despre educație, cultură și politici educative*, Polirom, Iași, 2005, p. 124.

Probe de ortografie și punctuație: dictarea și exercițiul ortografic

Considerăm că suntem martorii unei contradicții prin faptul că există o părere unanimă cum că se scrie din ce în ce mai prost, însă exercițiul ortografic al dictării este tot mai rar practicat, iar acolo unde se practică, descoperim destul de frecvent erori de aplicare și/sau de corectare.

Probe vizând probleme de limba română

Aceste probe vizează deprinderea studentului de a opera cu noțiunile terminologice curente specifice disciplinei, atât în exersarea limbajului de specialitate, cât și în metalimbaj.

În ansamblu, avantajul cel mare al grilei este acela că asigură o evaluare obiectivă⁴¹, cu atât mai mult cu cât studentul poate aplica el însuși grila de corectare peste rezolvarea proprie. Dezavantajul cel mare constă în aceea că nu permite și evaluarea exprimării studentului, lucru care poate fi însă realizat în proba vizând problemele de literatură.

Probe vizând cunoștințele de literatură/teoria literaturii

Probele de acest tip vizează conceptele operaționale de teorie literară și stilistică: opera literară – temă, motiv, subiect, idee; motive literare; categorii estetice; figuri de stil; elemente de prozodie; genuri și specii literare, în conformitate cu programele școlare în vigoare, așa cum am arătat anterior.⁴²

Metodele și instrumentele de evaluare se diversifică în cazul literaturii (incluzând exprimarea orală), iar probele de evaluare pot lua diverse forme, de la simpla conversație de verificare (de tipul întrebare-răspuns), până la dramatizare etc.

Această probă aplicată elevilor, oferă o imagine clară despre ceea ce știu, dar și despre lacunele pe care le au în pregătirea lor de până acum și asupra modului în care utilizează baremul de corectare inclus pe foaia de examen care îl poate ajuta pe student în orientarea și construirea discursului său. Pe lângă cele mai simple probe de evaluare inițială, mai sunt probe mixte, în care sunt incluse laolaltă, sub diverse forme, toate cele trei paliere vizate până acum.

Evaluarea procesuală (cunoscută în termeni studențești sub numele de VP, adică verificarea pe parcurs) utilizează instrumente care *trebuie să îmbine aspectul de testare cu cel de exersare, aspectul de măsurare și evaluare cu cel de educare, să*

⁴¹ Vezi VOICULESCU, Elisabeta, *Factorii subiectivi ai evaluării școlare. Cunoaștere și control*, Editura Aramis, 2001, pp. 39 sqq.

⁴² Vezi BĂRBOI, Constanța (coord.), *Metodica predării limbii și literaturii române în liceu*, EDP, 1983, pp. 163 sqq. Cf. ILIE, Emanuela, *Didactica literaturii române*, 2008, pp. 205 sqq.

*ofere informații despre stadiul realizării obiectivelor și despre factorii cu influență negativă și despre căile de ameliorare a procesului.*⁴³

Există o serie de factori care completează și întăresc competențele profesionale, schițate de universitarul Liviu Antonesei în urmă cu un deceniu⁴⁴, menite să facă în așa fel încât educatorul să redevină un model prin:

- competența culturală,
- competența morală,
- competența psiho-afectivă și de comunicare,
- competența psihopedagogică,
- competența managerială.

Așadar cunoștințele de specialitate trebuie asociate cu cele metodice pentru a obține un tablou didactic armonios.

Spre deosebire de evaluarea inițială, verificările pe parcurs pot fi notate, cuantificate și luate în calcul la nota finală; dacă verificarea pe parcurs va consta într-o succesiune de probe de evaluare, atunci se va acorda câte o notă pentru fiecare probă, iar rezultatul se va socoti ca o medie aritmetică a acelor probe. Dacă este o singură probă de verificare, atunci întregul punctaj final va reveni acelei probe.

Cum disciplina noastră presupune activarea și reactivarea cunoștințelor acumulate anterior, aceste probe de evaluare nu sunt în mod obligatoriu gândite de așa manieră încât să țină studentul cu foaia în față și să-l constrângă la formularea unor răspunsuri foarte greu de adaptat ulterior practicii profesionale. Din această rațiune evaluările pe parcurs ale didacticienilor vizează latura aplicativă a cunoștințelor dobândite la curs, prin corelarea deprinderilor teoretice cu cele practice. Acestea constau în orientarea în documentele școlare, în programe, în manuale, în ghidurile metodice etc., fiindcă, în didactică, lucrurile trebuie să fie clare, bine reprezentate și corect înțelese.

Cunoscută sub diferite denumiri – **convorbire, discuție, dialog**–, **conversația** este o metodă funda-mentală în predarea-învățarea limbii și literaturii române în școală, subsumând aproape toate celelalte metode de învățământ. Fiind o metodă veche de lucru, specialiștii o asociază metodelor tradiționale, însă didacticile actuale au reformat varianta ei tradițională, recuperând-o și asociind-o tehnicilor noi. Înțeleasă de prof. Ioan Cerghit drept *dialog profesor-elev*⁴⁵, în perimetrul științelor filologice

⁴³ VOICULESCU, Florea, *Elaborarea obiectivelor educaționale*, 1995, pp. 138.

⁴⁴ ANTONESEI, Liviu, *O introducere în pedagogie*, 2002, pp. 116 sqq. Cf. VOICULESCU, Elisabeta, *Factorii subiectivi ai evaluării școlare*, 2001, pp. 45 sqq.

⁴⁵ Vezi *Metode de învățământ*, 1976, pp. 85 sqq.

conversația a ieșit încet-încet din registrul dialogului școlar și, fără a-și abandona funcțiile ei de bază⁴⁶, s-a instalat, de-a lungul timpului, în planul dialogului social.

Evaluarea finală se înțelege, de regulă, ca probă separată, care poate consta atât în susținerea unui portofoliu, în performarea unei secvențe didactice, într-o formă de examinare orală sau scrisă. Evaluarea finală poate cumula notele obținute la verificările pe parcurs, în funcție de acordul prestabilit între profesor și elevi.

Evaluarea nu trebuie să fie în niciun fel presantă și nici stresantă. Examenul trebuie să fie un moment de bucurie, în care elevul/studentul demonstrează ce a învățat până la un anumit punct, așadar nota nu-l reprezintă pe el, ci cunoștințele lui, la un moment dat. Câtă vreme elevul înțelege acest lucru, el va ști, la rândul-i, că profesorul nu are nici dreptul și nici menirea de a pune etichete, cum nu trebuie nici să construiască situații de examen traumatizante⁴⁷.

Pe lângă stresul generat de examene, mai avem de luat în calcul un amănunt extrem de important și de dăunător: tratarea superficială și elaborarea necorespunzătoare a probelor de evaluare.

Surse bibliografice

*** *Cadrul european comun de referință pentru limbi*

*** *Programa școlară Limba și literatura română – clasa a IX-a, ciclul inferior al liceului*, 2009.

*** *Programe școlare, Limba și literatura română. Clasele a V-a – a VIII-a*, București, 2009.

ANTONESEI, Liviu, *O introducere în pedagogie*, Editura Polirom, Iași, 2002.

ANTONESEI, Liviu, *Polis și paideia. Șapte studii despre educație, cultură și politici educative*, Polirom, Iași, 2005.

⁴⁶ Funcțiile conversației ca metodă de învățământ inventariate de Ioan Cerghit și-au păstrat și își vor păstra valabilitatea. Astfel, cercetătorul distinge: a. *funcția euristică, de descoperire a unor noi adevăruri (de asimilare a noi cunoștințe) și formativă în același timp (conversație de tip euristic)*; b. *funcția de clarificare, de sintetizare și aprofundare a cunoștințelor, a conceptelor, cu care elevii au avut un anumit contact cognitiv în prealabil (conversația de aprofundare)*; c. *funcția de consolidare și sistematizare a cunoștințelor, de întărire a convingerilor științifice etc. (conversație de consolidare)*; d. *funcția de verificare sau de control (de examinare și evaluare) a performanțelor învățării (conversație de verificare)*. *Idem*, p. 86. Observăm că funcțiile conversației se suprapun, în linii generale, tipologiei lecțiilor. În acest sens, vezi CUCOȘ, Constantin, *Pedagogie*, ed. a II-a, Polirom, 2002, p. 307 sqq.

⁴⁷ VOICULESCU, Elisabeta, *Metodologia predării-învățării și evaluării*, Editura Ulise, Alba Iulia, 2002.

- BĂRBOI, Constanța (coord.), *Metodica predării limbii și literaturii române în liceu*, EDP, 1983.
- CIOBAN, Florin, *Limba și literatura română*, clasa a VII-a, Editura Croatica, Budapesta, 2012.
- CIORTEA, Marcela, *Limba română între muzică și normă. Exerciții*, Editura Aeternitas, Alba Iulia, 2010.
- CRÎȘAN, Alexandru, PAPADIMA, Liviu, PÂRVULESCU, Ioana, et. al., *Limba și literatura română. Manual pentru clasa a IX-a*, Humanitas Educațional, 1999.
- CUCOȘ, Constantin, *Pedagogie*, ediția a II-a revăzută și adăugită, Polirom, Iași, 2002.
- DRAȘOVEANU, D. D., *Teze și antiteze în sintaxa limbii române*, Editura Clusium, Cluj-Napoca, 1997.
- GOIA, Vistian, *Didactica limbii și literaturii române pentru gimnaziu și liceu*, Editura Dacia Educațional, Cluj-Napoca, 2002.
- NEAMȚU, G. G., *Teoria și practica analizei gramaticale*, Editura Excelsior, Cluj-Napoca, 1999.
- RĂCHIȘAN, Simion, *Manual de scriere corectă (în conformitate cu DOOM 2005)*, Editura Odyssea, Cluj-Napoca.
- VOICULESCU, Elisabeta, *Factorii subiectivi ai evaluării școlare. Cunoaștere și control*, Editura Aramis, 2001.

Bibliografie recomandată

- COJOCĂREANU G., VĂLCEANU A., *Didactica specialității – Limba și literatura română*, Editura Arves, 2007.
- CUCOȘ, Constantin, *Pedagogie*, ediția a II-a revăzută și adăugită, Polirom, Iași, 2002.
- DERȘIDAN, Ioan, *Metodica predării limbii și literaturii române*, Editura Casa Cărții de Știință, Cluj Napoca, 2003.
- GOIA, Vistian, *Literatura pentru copii și tineret. Modele formative*, Editura Napoca Star, Cluj, 2000.
- GOIA, Vistian, *Didactica limbii și literaturii române pentru gimnaziu și liceu*, Editura Dacia Educațional, Cluj-Napoca, 2002.
- PAMFIL, Alina, *Limba și literatura română în gimnaziu. Structuri didactice deschise*, Editura Paralela 45 Educațional, Pitești, 2003.
- PARFENE, Constantin, *Metodica studierii limbii și literaturii române în școală. Ghid teoretico-aplicativ*, Editura Polirom, Iași, 1999.
- RĂDULESCU, Ștefan, *Instruirea programată la limba română. Sistem și metodă*, EDP, București, 1971.
- STANCIU, Mihai, *Didactica postmodernă. Fundamente teoretice*, Editura Universității Suceava, 2003.

Bibliografie

- *** *Curriculum disciplinei. Limba și literatura română. Clasele V-VIII.* Gyula, 2012.
- *** Programă de Limba și Literatură Română clasa a VII-a
- *** Programă de Limba și Literatură Română clasa a VIII-a;
- ALEXANDRESCU, Sorin, ROTARU, Ion, *Analize literare și stilistice*, Editura Didactică și Pedagogică, București, 1967.
- ANGHELESCU M., IONESCU C., LĂZĂRESCU G., *Dicționar de termeni literari*. București, S.A., 2002.
- ANTONESEI, Liviu, *O introducere în pedagogie*, Editura Polirom, Iași, 2002.
- BOJIN, Alexandru (coord.), *Studii de metodică a limbii și literaturii române*, EDP, București, 1974.
- BUZAȘI, Ion, *Literatura pentru copii. Note de curs*, Editura Fundației România de mâine, București, 1999.
- BUZAȘI, Ion, *Poezia religioasă românească*, Editura Dacia, Cluj-Napoca, 2003.
- CERGHIT, Ioan, *Metode de învățământ*, Editura Didactică și Pedagogică, București, 1976.
- CIOBAN, Florin, *Literatura pentru copii*, Editura Universității din Oradea, 2008.
- CIOBAN, Florin, *Primii pași în limba română*, Editura Casei Corpului Didactic, Oradea, 2005.
- CIORTEA, Marcela, *Didactica limbii și literaturii române în gimnaziu și liceu, Calitate, inovare, comunicare în sistemul de formare continuă a didacticienilor din învățământul superior*, Alba Iulia, 2011.
- COJOCĂREANU G., VÂLCEANU A., *Didactica specialității – Limba și literatura română*, Editura Arves, 2007.
- COMĂNESCU, Ioan, *Prelegeri de didactică școlară*, Editura Imprimeriei de Vest, Oradea, 2003.
- CORNEA, Paul, *Introducere în teoria lecturii*, Editura Minerva, București, 1988.
- COSTEA, Octavia, *Didactica lecturii. O abordare funcțională*, Institutul European, Iași, 2007.
- CRĂCIUN, Corneliu, *Metodica predării limbii și literaturii române în gimnaziu și liceu*, Editura Emia, Deva, 2004.
- CUCOȘ, Constantin, *Pedagogie*, ediția a II-a revăzută și adăugită, Polirom, Iași, 2002.
- DERȘIDAN, Ioan, *Metodica predării limbii și literaturii române*, Editura Casa Cărții de Știință, Cluj Napoca, 2003.
- GOIA, Vistian, *Literatura pentru copii și tineret. Modele formative*, Editura Napoca Star, Cluj, 2000.
- GOIA, Vistian, *Didactica limbii și literaturii române pentru gimnaziu și liceu*, Editura Dacia Educațional, Cluj-Napoca, 2002.

- NEAMȚU, G. G., *Teoria și practica analizei gramaticale*, Editura Excelsior, Cluj-Napoca, 1999.
- NEGREȚ DOBRIDOR, Ion, PÂNIȘOARĂ, Ion-Ovidiu, *Știința învățării. De la teorie la practică*, Polirom, Iași, 2005.
- NEȘTIAN, Valeriu, *Metodica predării textului literar în liceu*, Editura Didactică și Pedagogică, București, 1982.
- PAMFIL, Alina, *Limba și literatura română în gimnaziu. Structuri didactice deschise*, Editura Paralela 45 Educațional, Pitești, 2003.
- PARFENE, Constantin, *Metodica studierii limbii și literaturii române în școală. Ghid teoretico-aplicativ*, Editura Polirom, Iași, 1999.
- RADU, Ion T., EZECHIL, Liliana, *Didactica. Teoria instruirii*, Editura Paralela 45, Pitești, 2009.
- RĂDULESCU, Ștefan, *Instruirea programată la limba română. Sistem și metodă*, EDP, București, 1971.
- STANCIU, Mihai, *Didactica postmodernă. Fundamente teoretice*, Editura Universității Suceava, 2003.
- ȘOITU, Laurențiu, *Pedagogia comunicării*, Institutul European, Iași, 2001.
- VOICULESCU, Elisabeta, *Metodologia predării-învățării și evaluării*, Editura Ulise, Alba Iulia, 2002.

A kötet szerzője:
dr. Florin Cioban (cioban.florin@btk.elte.hu)

ISSN 2416-1942

ISBN 978-963-284-635-4

Felelős kiadó: Eötvös Loránd Tudományegyetem

A kiadásért felel: Antalné dr. Szabó Ágnes

A kiadó székhelye: 1053 Budapest, Egyetem tér 1–3.

www.elte.hu

Felelős szerkesztő: Antalné dr. Szabó Ágnes

A sorozatot gondozza: az ELTE BTK Szakmódszertani Központja

<http://metodika.btk.elte.hu/>

Online kiadás

Budapest, 2015



Az Eötvös Loránd Tudományegyetem *Bölcsészet- és Művészetpedagógiai Kiadványok* című könyvsorozatában különböző szerzők tollából a bölcsész és a művészet-közvetítő tanárok képzését, valamint továbbképzését támogató szakpedagógiai tanulmánykötetek, tankönyvek és feladatgyűjtemények jelennek meg. A lektorált sorozatot az ELTE BTK Szak módszertani Központja gondozza. A sorozat hosszú távon kívánja szolgálni a tanárképzést és a pedagógus-továbbképzést.

SZÉCHENYI 2020



MAGYARORSZÁG
KORMÁNYA

Európai Unió
Európai Szociális
Alap



BEFEKTETÉS A JÖVŐBE